

54854

38

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1972 NOV 27

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1972. 12. ÉVFOLYAM



4

A szerkesztőbizottság elnöke:

Hegedűs András

Tagjai:

Bereczki Sándor, Csillik László, Dobcsányi Ferenc, Drien Károly, Erdős János, dr. Gazsó István, dr. Geréb György, dr. Jósza Zoltán, Kálmán Jánosné, dr. Megyeri János, Tóth József, dr. Várkonyi Nándor, dr. Veidner János

Munkatársak:

Dr. Baksa József (Győr), Birtalan István (Nyíregyháza), Borsodi István (Baja), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Zukovits Imre (Pécs), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Király Gyula (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Kelendi Gyuláné</i> : Miért nem osztályozunk?	177
<i>Bozzai László</i> : A Pedagógusjelöltek I. Országos Találkozója	179
<i>Dr. Füle Sándor</i> : Tanárképző főiskolák új rendszerű gyakorlati képzése	181
<i>Dr. Kerékgyártó Imre</i> : Az értekezletek lélektana	184
<i>Dr. Geréb György</i> : A „didaktogén ártalom” néhány sajátossága a terhelő hatások tükrében	191
<i>Dr. Hadnagy János</i> : Ellenőrzés, értékelés, osztályozás tantárgypedagógiai problémái a környezetismeret oktatásának folyamatában	196
<i>Hoffmann Ottó</i> : Az elbeszélő fogalmazás tanítása	201
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA	211
<i>Boor Éva—Gyarakai Etelka</i> : Diákkörök az országos szakmai konferencián	211
MŰHELY	213
<i>Dr. Kiss Albertné</i> : Feladatlapok a hetedik osztályban kötelező házi olvasmány feldolgozásához	213
<i>Zsolnai Józsefné</i> : Magatartás- és üzenőfüzet együtt	219
<i>Dr. Erdei Mihály</i> : Az orosz alaktani terminusok és magyar megfelelőik az általános iskolai orosz nyelvoktatásban	220
<i>Kozma Róbert</i> : Építőkészlet	221
<i>Pósa Lajos</i> : Iskolai meteorológiai állomás Lajosmizsén	228
SZEMLE	229
<i>Vörös Károlyné</i> : Neked írták, rólad szól, a te könyved a Sirály!	229

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188

A kiadásért felel: Dr. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 5500 példányban

Szegedi Nyomda 72-4035

Miért nem osztályozunk?

VANNAK pedagógiai fogalmak, amelyekhez hosszú idő alatt egyre több keserű asszociáció tapad. Egy sincs azonban, amelyre ez annyira érvényes volna, mint a *számonkérés*. Az utóbbi években rengeteg vita dúlt körülötte. Egyesek trónra emelték, mások meghírdették trónfosztását. Legújabban a tömegkommunikációs eszközök adták hírül: egyes tantárgyakból nem kapnak majd osztályzatot a tanulók. Nem szerencsés, hogy az információ előbb jut a tömegekhez, mint az érdekeltekhez, de ma ez mégis elkerülhetetlen. A minisztérium *közoktatáspolitikai intézkedése* nyilván egyértelműen meghatározza majd a számonkéréssel kapcsolatos jogi helyzetet. A miniszter utasításának végrehajtása *országosan* kötelező. A legvilágosabb jogi szabályozás sem teszi feleslegessé, hogy pedagógiailag, azon belül pedig módszertanilag ne foglalkozzunk a kérdéssel.

ELVILEG mindenki egyetért azzal, hogy a számonkérés körül súlyos problémák alakultak ki. Csak néhányat emeljünk ki közülük:

a) a korszerű műveltség kialakítása, megszerzése helyett egész oktatásunk *osztályzatcentrikussá* vált. Az osztályzatok váltak az iskola legfőbb értékmérőivé. Értethető, ha a szülőket is elsősorban ezek érdekelték, mert ezektől függött gyerekük egész további sorsa.

b) A pedagógusokat is szorította, hogy az év végi, fél évi osztályzatokhoz minél több részjegyet szereztessenek a gyerekekkel, ezért tanításuk művelésközpontúság helyett *feleletcentrikussá* vált.

c) A tanulók, főképp az általános iskolákban, igen különböző körülmények közül jutottak az iskolába. Közöttük sokszor nem tehetségük, hanem az egy-egy szokatlan, *új ismeretkör megérleléséhez szükséges idő* teremtett különbséget. Ez egy új tantárgy indulásakor éleződött ki legjobban. Az orosz nyelv elemeit pl. nehezebben sajátíthatta el egy összevont osztályból érkező tanuló, mint az a városi gyerek, aki már külön órákon találkozott vele. A pedagógus ezt a differenciát mégsem vehette figyelembe, mert az elbíráláshoz jegyeket kellett gyűjtenie. Így azután egy szeptemberi, októberi rossz felelet eldönthette egy-egy gyerek további sorsát. Az első rossz felelet sokkokat teremtett, a tanár pedig gyakran elkönnyvelte: kik azok, akik gyengék tantárgyából.

Pedagógiai szempontból csak egyetértéssel, örömmel lehet fogadni, hogy gyerekeink és pedagógusaink egyaránt időt kapnak ahhoz, hogy egymással, és egy-egy új tantárggyal *az osztályzat réme nélkül* ismerkedhessenek. Osztályozásra majd akkor kerül sor, amikor már van olyan közös alap, amelyről startolhatnak a gyerekek. Megszerethetik a tantárgyat, kedvet kaphatnak tanulásához. Mindez csak nálunk hat

újszerűen. A világ más tájain már előbb is felismerték, hogy *a pedagógus feladata, hogy valamire (biológiára, nyelvre...) megtanítsa a gyerekeket*, és nem az, hogy állandóan *ítéleteket alkosson* felettük.

PEDAGÓGIAI közvéleményünkben néha keverednek a fogalmak. Úgy hiszem, nagyon sokan egyenlőséget tesznek számonkérés, ellenőrzés és osztályozás közé. Mint egykori kosárlabdázónak, legyen szabad sporthasonlattal élnem. A versenyen az a csapat győz, amely több labdát dob ellenfele kosarába. A verseny mégsem ezzel kezdődik, hanem *az alapozással*, és folytatódik *az edzéssel*. Az iskolában mindjárt versenybe küldtük tanítványainkat. A miniszteri rendelet azt követeli tőlünk, hogy kezdjük mi is ellenőrzött alapozással, minősített edzéssel munkánkat. Tehát a tanulót ellenőriznünk kell. Számon is kérjük, hogy teljesítette-e a feladatokat. Csak éppen nem azért, hogy jegyeket kapjon, hanem hogy kötelességeinek teljesítésére *ráneveljük*. És mint minden edző, a pedagógus is képes lesz a tanítványai üteméhez igazodni ebben, kialakítani bennük azokat a képességeket, tulajdonságokat, készségeket, amelyek lehetővé teszik, hogy az adott tárgyból versenybe induljon. Ott azután első lesz, vagy csak az utolsó, szorgalmán, munkáján fog múlni.

A hivatalos rendelkezés csak ezután fog napvilágot látni. Illetéktelen lenne eléje szaladni. Azt tehát, hogy mikor, melyik tárgyból kap, vagy nem kap jegyet a tanuló, *a rendelet közli*. De pl. nyelvből meg kell tanítanunk a szótanulást, a nyelvtan tanulási módszerét, történelemből a történelmi események belső logikáját (ez történt, de miért, és mi lett a következménye?), biológiából a megfigyelésekből adódó következtetések levonását, földrajzból a térkép olvasását stb., stb. osztályozás nélkül. Mint napközis szakfelügyelő tapasztaltam, milyen jelentős ez az intézkedés: eddig rendszerint *nem tudták a gyerekek, hogy az egyes tantárgyakat miképp tanulhatják*. Most idő és mód is lesz, hogy ezt megtanulják. De kötelesség és felelősség is a tanáron, hogy erre képessé tegye őket.

A MINISZTERIUM rendelkezése az MSZMP KB Az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól szóló határozata alapján lát napvilágot. (Mire e sorokat olvassák, már a kollégák kezében lesz!) Igen lényeges azonban, hogy ne úgy fogadjuk, már osztályzatainkkal sem tudjuk sakkban tartani a gyerekeket. Gárdonyi remek szavait tartsuk szemünk előtt. Azok a gyerek iránti bizalomra, szeretetre intenek minket. Ennek egyik követelménye, hogy alapot teremtsünk számukra:

a) képességeik maximális kibontakoztatásához,

b) munkájuk sikeres és jókedvű végzéséhez.

A rendelkezés ezt teremti meg, s ezzel nemcsak a gyerekek munkáját, de a mienket is szebbé, eredményesebbé teszi. Azzal, hogy tanítunk, a gyerekek tanulnak, és eredményhez jutunk.

A rendelkezés azonban csak akkor éri el a célját, ha az iskolában ezután természetesen vesszük, hogy a gyermek *nem tud* valamit. Ebből még nem következik, hogy kisebb képességű vagy lusta, esetleg tehetségtelen lenne. A korszerű és igényes tanítás *a nem tudástól vezeti a tudáshoz* tanítványainkat. Arra lehetünk legbüszkébbek, ha tudóvá lesz, aki tudatlan volt. S nem arra, hogy nálunk nem felejtett semmit. Kétségtelen, hogy a rendelkezés gyakorlati végrehajtásáról, annak tapasztalatairól még sokat kell beszélnünk. Lényeges azonban, hogy helyes szemlélettel fogadjuk, és mi is megtegyünk mindent sikere érdekében.



A Pedagógusjelöltek I. Országos Találkozója

A Pécsi Tanárképző Főiskolán május 10–11-én rendeztük meg a Pedagógusjelöltek I. Országos Találkozóját, melyen mintegy 2500 főiskolai, tanítóképző és óvónőképző intézeti hallgató és oktató vett részt.

E találkozóval a pedagógus munka társadalmi tekintélyének emelkedését és az ifjú pedagógus-nemzedék ügyét kívántuk a társadalmi érdeklődés előterébe állítani. A találkozón kifejezésre jutottak a pedagógusképző intézmények ifjúságának a szaktudományok, a kulturális élet és a sport területén elért magas szintű szakmai eredményei.

Megjelent a találkozón Ilku Pál miniszter, dr. Polinszky Károly és dr. Gosztonyi János miniszterhelyettes, a Honvédelmi Minisztérium részéről Kutika Károly vezérőrnagy, Szücs Istvánné, a KISZ KB titkára, a Művelődésügyi Minisztérium főosztály- és osztályvezetői közül néhányan, a KISZ KB több munkatársa, az MSZMP megyei és városi pártbizottságainak és tanácsainak vezetői is. Eljött 30 magas kitüntetésben részesült munkásmozgalmi múlttal rendelkező veterán is.

A főiskolai KISZ-szervezet rendezésében demonstratív célzatú felvonulással összekapcsolt ifjúsági nagygyűléssel kezdődött a találkozó. A színpompás felvonulást a város főterén Szentistványi Gyuláné, Pécs város Tanácsának elnöke nyitotta meg. Üdvözölte a felvonulás résztvevőit, és örömenek adott kifejezést, hogy ez az új kezdeményezés Pécsről indult el. A városon átvonuló menet élén a meghívott vendégek haladtak, mögöttük az intézmények zászlóit vitték. Az úttörő- és a honvédeknek hangjaira pedig az ifjúság vonult fel. A nagygyűlés az Orvostudományi Egyetem aulájában került megrendezésre.

Mintegy 1500 résztvevő előtt dr. Gosztonyi János miniszterhelyettes méltatta a találkozó jelentőségét. A pedagógushivatásról vallott közvetlen hangú megemlékezése nagy hatással volt az ifjúságra és az oktatókra.

Elénk vita és hasznos tapasztalatcsere bontakozott ki a KISZ-vezetők, a miniszterhelyettesek, hallgatói tanácstagok találkozásán. A hallgatók reálisan, a tényeknek megfelelően vetették fel az ifjú pedagógus nemzedéket foglalkoztató problémákat. A végzős hallgatókat rendkívüli érdeklődéssel foglalkoztatja a jelenlegi pedagógus pályázati rendszer, amelynek sok hibáját látják. Több hozzászóló erőteljesen szorgalmazta a hallgatók és a tanszékek kapcsolatának további javítását. Ugy látják, hogy a főiskola tanácsában az ifjúság ma már megkapta a megfelelő lehetőségeket érdekei védelmére. Hasonló igényekkel lépnek fel a tanszékvezetőkkel szemben is. Igényüket a miniszterhelyettesek jogosnak tartják. Felkészülten jelentek meg az ifjúság képviselői a tanácskozáson. Vélekedésükből kitűnt, hogy valóban megbízóikat, az intézmények ifjúságát képviselik. A találkozót bátor, őszinte kritikai légkör és a kulturált magatartás jellemezte.

Az országos szakmai konferencián 12 szekcióban összesen 176 pszichológiai, pedagógiai, tantárgypedagógiai, népművelési és ifjúságmozgalmi pályázatot ismertettek a pedagógusjelöltek. A pécsi találkozót megelőzték az intézményekben a tudományos diákköri konferenciák és országos bemutatásra csak a legjobb dolgozatokat küldték el.

A pedagógusjelöltek témaválasztása gazdag volt, és a legtöbb dolgozat szerzője, illetve szerzői *a közoktatás időserű kérdéseivel foglalkoztak. Így a pszicholó-*

giai szekcióban a gyermekek személyiségfejlődésével, a tanulás problémáival, a hátrányos helyzetben levő tanulók vagy a veszélyeztetett gyermekek vizsgálatával, a pályaválasztással. A *pedagógiai szekcióban* új oktatási eljárásokkal, az önállóságra, önálló gondolkodásra való neveléssel — elsősorban a matematikatanításban és az anyanyelvi képzésben — az olvasóvá való neveléssel, a nyelvtan és fogalmazás tanításának kérdésével, a gyermekek beszédkultúrájával, a motiváció szerepével a nevelésben, a hátrányos helyzetű tanulók megsegítésének pedagógiai kérdéseivel, korszerű audio-vizuális eszközök felhasználásával, az úttörőszervezet munkájával, a gyermekközösség kialakításának problémáival, a főiskolai mozgalmi élettel foglalkoztak. A népművelési szekcióban falu-, várostörténeti témákkal, a klubok szerepével, az esztétikai nevelés kérdéseivel foglalkoztak.

A bemutatott dolgozatok az előző évek hasonló céllal megrendezett konferenciáin szereplő dolgozatokhoz viszonyítva fejlődést mutattak. A pedagógusjelöltek a dolgozatokban önálló munkáról, saját megfigyeléseikről, vizsgálódásaikról, kísérleteikről számoltak be. Tudományos igényű elemzést végeztek, és a témával összefüggő szakirodalmi tájékozottságról is számot adtak. Fejlődést jelent az is, hogy egy-egy kérdést többféle szempontból elemeztek. A tanulmányokat 20 perces szabad előadásban ismertették, és az előadók nagy része korszerű audio-vizuális eszközöket is alkalmazott. Többen önállóan készített oktató, ismeretterjesztő filmjüket mutatták be. A szekcióban az egyes előadásokat élénk vita követte, a pedagógusjelöltek vitakészsége is nagymértékben megnőtt.

A hallgatók három kiállításon mutatkoztak be önálló alkotásaikkal. A képzőművészeti kiállítás főként grafikákkal dokumentálta a hallgatók tehetségét, széles körű érdeklődését, sokoldalú látásmódját. A szemléltető eszközök kiállításán nagyrészt a TANÉRT és a BEAG mutatta be a hazánkban forgalomba levő oktatási segédeszközöket. Csak kisebb számban szerepeltek saját készítésű szemléltető eszközök.

Az eredményeket a minisztérium és a KISZ díjazta, különböző intézmények és a pécsi üzemek különdíjakat is felajánlottak.

A kulturális seregszmlén a pedagógusképző intézmények meghívott kultúrsoportjai és szólistái mutatkoztak be a Pécsi Nemzeti Színházban. A spartakiád területén néhány atlétikai számban (női magasugrás, távolugrás, férfi magasugrás) említésre méltó eredmények születtek. A spartakiádon első ízben vettek részt a tanítóképző és óvónőképző intézetek sportolói. Szereplésüket sikeresnek minősítjük. Úgy véljük, szereplésük nagyban hozzájárult a tanítóképző és óvónőképző intézetekben folyó testnevelés és sporttevékenység fellendítéséhez.

*

A találkozó megszervezéséhez nagy segítséget adott Pécs Megyei Város Tanácsa — és személy szerint Szentistványi Gyuláné tanácselnök. A város ezt a rendezvényt sajátjának tekintette, minden támogatást megadott a találkozó sikeres lebonyolításához.

A találkozót társadalmi, politikai, szakmai, kulturális és a sport téren egyaránt eredményesnek minősítjük. Ifjúságunk másfél napos megnyilatkozásaiból, a teljesítményekből reális képet alkothatunk felfogásukról, gondolkodásmódjukról, pedagógushoz méltó magatartásukról. Ez a kép igen pozitív. Öröm és büszkeség tölt el bennünket, hogy a szervezés során minden külön próba nélkül, kizárólag a fegyelmezettségre építve, számukra idegen városban színpompás demonstráció keretében tanúsították a pályára való elhivatottságukat.

A találkozót az első alkalommal is igazolta a kezdeményezés helyességét. Kétségtelen, voltak apróbb fogyatékosai is. Másfél napban a négy program zsúfoltnak tűnik. Több lehetőséget kell adni az ifjúságnak az ismerkedésre egymással és a vendéglátó várossal is. A kulturális program biztosítását a vendéglátó intézményre kell bízunk teljes egészében. Egyben a következő években át kell tekintenünk az intézményekben folyó kulturális nevelést. Jelenleg úgy tűnik, hogy a kulturális munka zömében az énekkarokra korlátozódik és más művészeti ágak kevésbé fejlettek. Lényegesen javítani kell a találkozót propagandáját is. A szerzett tapasztalatok alapján hozzákezdünk a Pedagógusjelöltek II. Országos Találkozója megszervezéséhez, mely egyben a tanárképző főiskolák 25 éves fennállásának méltó megünneplését is jelenti.



DR. FÜLE SÁNDOR

Budapest

Tanárképző főiskolák új rendszerű gyakorlati képzése

E folyóirat 1972. évi 1. számában a tanítóképző intézetek új rendszerű gyakorlati képzéséről írt cikkünkben jeleztük, hogy az 1972–73. tanévtől a tanárképző főiskolákon is új rendszerű gyakorlati képzés indul az 1970. évi tanterv alapján. Ehhez a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztálya új útmutatót jelentetett meg.¹

A tanárképző főiskolák 1973-ban ünneplik fennállásuk 25 éves évfordulóját. Ezt az évfordulót nem lehet méltóbban ünnepelni, mint ahogyan tesszük, a *pedagógusképzés színvonalának emelésével*. E színvonal emelése érdekében jelentettük meg 1970-ben a tanárképző főiskolák új tantervét, majd fokozatosan új programjait. Új tankönyvek, segédkönyvek jelentek meg és jelennek meg ezután is. A színvonal emelése érdekében a közeljövőben is további jelentős intézkedések várhatók. Már napjainkban is igyekszünk rendszerbe foglalni a tanárképzés lényeges területein, a 25 éves tapasztalatok figyelembevételével, a további tevékenység főbb kérdéseit. Ilyen ezek között — s talán a leglényegesebb —, a hallgatók gyakorlati képzése! Cikkünkben arról adunk tájékoztatást, mi a lényege az új rendszerű gyakorlati képzésnek.

A szakmai-pedagógiai gyakorlat feladatait, tartalmát, főbb formáit a tanárképző főiskolai tanterv írja elő.² E tantervhez készült új útmutató a gyakorlati képzés feladatát az alábbiakban jelöli meg: „Ismertesse meg a szocialista pedagógia gyakorlatát, formálja, fejlessze a szaktárgyak nevelő-oktató munkájához szükséges készségeket, képességeket, s tudatosítsa, mélyítse a hallgató világnézetét, hivatás- és gyermekszeretét, folyamatos továbbképzési igényeiket.”

Az útmutató a gyakorlati képzésben résztvevők számára főként azokat a tennivalókat határozza meg, amelyek a *gyakorlatok összhangját, eredményességét bizto-*

¹ Útmutató a tanárképző főiskolák hallgatóinak szakmai-pedagógiai iskolai gyakorlatához. Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztályának kiadványa — Budapest, 1972. (Szerk.: Dr. Füle Sándor.)

² Tanterv a tanárképző főiskolák számára. (Szerk.: Dr. Aczél Istvánné.) Művelődésügyi Minisztérium Kiadványa — Budapest, 1970.

síthatják. Már a bevezető sorokban is hangsúlyozzák, hogy a szakmai-pedagógiai iskolai gyakorlat az általános iskolai tanárképzés szerves része. Központi szerepet tölt be a hallgatók tanári hivatásra való felkészítésében, pedagógiai képességeinek fejlesztésében, *eredményes megvalósítása a tanárképző főiskola oktatói karának és a gyakorlati képzésben részt vevő minden nevelőnek együttes feladata.*

A gyakorlati képzés koordinálása, irányítása és ellenőrzése külön erre a célra biztosított főigazgató-helyettesi hatáskörbe került. Ezzel a Művelődésügyi Minisztérium kifejezésre juttatta, hogy milyen döntő jelentőségűnek tartja a hallgatók felkészítését jövőbeli hivatásukra.

Az illetékes főigazgató-helyettes működése mellett *az útmutató jelentősen növeli a tanszékek feladatait* az iskolai gyakorlati képzésben. A tanszékek leglényegesebb feladata a főiskolai elméleti oktatás és a gyakorlati képzés egységének, összhangjának és korszerűségének biztosítása. Erről a fontos témakorról nemrégiben kitűnő tanulmánygyűjtemény jelent meg.³ A gyakorlati képzés négyéves, egyéves, és féléves ciklusokra történő tervezésében a főigazgató-helyettes mellett a *tanszékvezetőknek* van a legmeghatározóbb szerepük! A tanszékvezetők, a tanszékek minden oktatója mellett — ugyanúgy mint eddig —, a gyakorlóiskolának, a gyakorlóiskola igazgatójának, a gyakorlati képzésért felelős igazgatóhelyettesének, *különösen a szakvezető tanároknak*, tanítóknak, napközi otthoni nevelőknek, úttörőcsapat vezetőnek feladatait is pontosan meghatározza, a leglényegesebb feladatokra törekedve.

Az új rendszerű gyakorlati képzési útmutató — első ízben a tanárképző főiskolák elmúlt 25 évében — a szakmai-pedagógiai iskolai gyakorlat *folyamatát* — a II–VIII. félévek egészét tekintve — is meghatározza. A gyakorlati képzés folyamatának következő szakaszait rögzíti az új útmutató:

1. A pszichológiai és pedagógiai tapasztalatszerzés szakasza (II–V. félév)

Ebben a szakaszban, a II. félévben egyéni hospitálás történik a gyakorlóiskolában fejlődéspanaszológiából, valamint a nyári szünetben kéthetes úttörő-vezetőképző tanfolyam.

A III. félévben csoportos hospitálás pedagógiai pszichológiából és egyéni hospitálások didaktikából. A IV. félévben csoportos hospitálás didaktikából. A IV. és V. félévben a hallgatók úttörőcsapatoknál, úttörőházakban végeznek úttörővezetői gyakorlatokat. A IV. félév befejezése után kéthetes úttörő- vagy napközis tábori gyakorlaton vesznek részt, lehetőleg minél nagyobb számban.

Az V. félévben a tapasztalatszerzés szakasza nevelésméleti egyéni hospitálásokkal és a már jelzett úttörővezetői gyakorlattal zárul.

E szakasz végére elérendő követelmény, hogy a hallgatók megismerjék az iskolai életet; az oktatás-nevelés szervezeti és munkaformáit, eszközeit, módszereit; az ifjúsági szervezet életét, munkaformáit.

2. A kezdő nevelés-tanítás szakaszában (VI–VII. félév) az alábbi rendszerben történik a gyakorlati képzés

A VI. félévben a hallgatók *szakfárgyanként heti 3–3 órában* csoportos tanítási gyakorlatokat végeznek. Itt elsősorban a tanári bemutató tanítások folynak. Az új útmutató részletezi a bemutató tanítások feladatát, a hallgatók önállóságra nevelésének követelményeit és azt, hogyan kell felhasználni a csoportos tanítások heti 3 óráját. Ebben a félévben egyéni egyhetes összefüggő iskolai gyakorlatra is sor kerül. Ennek feladatát és szervezési, tartalmi főbb teendőit is előírja az új útmutató.

³ A gyakorlat szerepe és vezetése a felsőoktatásban — Felsőoktatási Pedagógiai Tanulmányok. (Szerk.: Dr. Biczók Ferenc.) FPK kiadványa — Budapest, 1972.

A VI. félévben napközi otthoni hospitálásra is sor kerül. A hallgatók itt nem egyszerűen hospitálnak, hanem cselekvően is részt vesznek a soron levő feladatok megoldásában.

A VI. félév végére elérendő követelmények közül kiemeljük, hogy a hallgatók tudjanak megadott témáról önállóan vázlatot készíteni és annak alapján eredményesen tanítani.

A VII. félév elején a hallgatók külső általános iskolákban *hospitálnak egyénenként egy hétig*. Itt a tanévkezdés munkájának megfigyelése, értekezletek, ünnepélyek szervezésével, az évi oktató-nevelő munka tervezésével kapcsolatos gyakorlati teendők elsajátítása a cél.

A félév folyamán *szakértőként heti 4—4 órában* csoportos tanítási gyakorlatokra kerül sor. Az útmutató részletezi azokat a teendőket ezzel kapcsolatosan is, amelyeket valamennyi főiskolán egységesen kell megvalósítani.

A VII. félévben a *hallgatók ismét egyhetes összefüggő iskolai gyakorlaton vesznek részt* a gyakorlóiskolában. Itt szakértőként 3—6 órában tanítanak is. Majd a félév további részében hospitálnak és foglalkozást vezetnek a napközi otthonos vagy egésznapos iskolában.

E szakasz végére elérendő követelmény, hogy a hallgatók jártasságra tegyenek szert a tanítási órák önálló vezetésében és elemzésében.

3. A gyakorlati képzési folyamat az önálló nevelés-tanítás szakaszával zárul

A VIII. félévben a *hallgatók 4 hetes összefüggő gyakorlaton vesznek részt* külső általános iskolákban. Itt szakértőként 12—20 órában tanítanak, 2 osztályfőnöki órát tartanak, egy alkalommal 5 órás foglalkozást vezetnek a napközi otthonban vagy egésznapos iskolai osztályban és részt vesznek egyéb tanítási órákban és iskolán kívüli munkában.

A 4 hetes gyakorlat szervezésére vonatkozóan a leglényegesebb tennivalókat az útmutató előírja.

A VIII. félévben kerül sor a hallgatók *zárótanítására* és annak megvédésére a gyakorlóiskolában. Itt arról kell meggyőződni, hogy a hallgató milyen önállósági fokra jutott el a tanításra való előkészületben, az óra vezetésében és milyen mértékig tudja tevékenységét pedagógiai, pszichológiai és tantárgypedagógiai szempontból indokolni.

E szakasz végére elérendő követelmény, a hallgatók jussanak el a pedagógiai tudatosságuknak arra a szintjére, hogy képesek legyenek *teljesen önállóan* megoldani és korszerűen, eredményesen ellátni az általános iskolában rájuk váró nevelési, oktatási, képzési feladatokat és legyenek képesek önmaguk továbbképzésére is.

Az új útmutató tartalmazza még az iskolai gyakorlatok tervezésének és szervezésének legfőbb tudnivalóit is. Hangsúlyozva itt azt, hogy az útmutatóban nem érintett rész kérdéseket főiskolánként lehet szabályozni. *A lényeg minden esetben a képzés eredményessége!* A képzés eredményességét pedig az országosan egységes rendszer és folyamat mellett, a főiskolák gazdag módszertani tapasztalataival, e tapasztalatok állandó kicserélésével, bővítésével lehet biztosítani.

*

Az a véleményünk, hogy a tanárképző főiskolák új rendszerű szakmai-pedagógiai iskolai gyakorlati képzése, új útmutatója kitűnő lehetőségét teremti meg — a jól átgondolt gyakorlati képzési rendszerben és folyamatban — az olyan általános iskolai tanárok képzésének, akik *magas színvonalú elméleti ismereteiket a gyakorlatban eredményesen tudják is alkalmazni*. Az eddig is jó színvonalú általános iskolai tanárképzés, az új és nagyon figyelemre méltó gyakorlati képzési rendszerrel, a jövőben — a 25 éves jelentős múlt után — még jobb színvonalon képzett tanárokat ad majd a magyar általános iskolák számára. Ebben nagyon bízunk! Erre a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972. júniusi, az állami oktatás fejlesztésével kapcsolatos határozata mindannyiunkat kötelez, akiknek az általános iskolai tanárképzés — és ezen keresztül az általános iskolai oktató-nevelő munka színvonalának emelése — szép feladatunk és hivatásunk.

Az értekezletek lélektana

Száz megkérdezett pedagógus közül kilencvennégyen úgy nyilatkoznak, hogy a különböző értekezletek többnyire *felesleges időtöltések* csupán. Valljuk be, lényegében igazuk is van. Nyilatkozatuk és az igazság között legfeljebb annyi az eltérés, hogy az értekezletek *nem szükségszerűen* tartalmatlanok és feleslegesek, mert nem szükségszerű az sem, hogy tetteket akarjanak pótolni velük. *Lőcsei Pál* Szavak és gondolatok című versében írja: „Régen úgy tűnt: — a gondolat a lélek — s hozzá képest a szó — csak jeladó — jelfogó képlet... Most úgy tűnik: — a szavak önálló — életre kelnek — és ahol tegnap — csak küldöncök, — kengyelfutók lehettek, — ma parancsolnak — az értelemnek.” Azt a tényt, hogy a sokszor emlegetett *információ-zúhatag* korában a szavak gyakran előntik életünket, korunk írói, gondolkodói sokféleképp megfogalmazták. Sartre egyenesen korunk egyik tipikus betegségét látja a burjánzó szórákban. Isaac Bashevis Singer arra céloz, hogy az ember lassan szódaráló géppé válik: „szavakat fogunk enni, szavakat inni, szavakkal házasodunk össze, megmérgezzük magunkat a szavakkal”. Nos, ha iskolai értekezleteink ebbe a sorba tartoznak valahol, tehát csak továbbfejlesztik a szórakot, csak mérgezik a résztvevőket, akkor egyetérthetünk ellenzőikkel, *kár megtartani őket*. Ott azonban, ahol ezek az értekezletek valóban a nevelőtestület munkaértekezletei, szervesen illeszkednek a nevelés folyamatába, egy megtett útszakaszról adnak számot, egy következőre terveket készítenek, ott lényeges és nélkülözhetetlen *nevelési tényezők*.

Értelmük tehát csak azoknak az értekezleteknek van, amelyek:

1. a nevelőtestület elvi egységének, demokratizmusának megerősítését,
2. nevelési és oktatási módszereinek összehangolását,
3. pedagógiai közvéleményének alakítását és érvényesítését

hivatottak szolgálni. Nagyon találóan és részeiben még ma is igen korszerűen határozta meg az iskolai értekezletek funkcióját az 1886-ban megjelent *Pedagógiai Encyklopédia* (alcíme: A neveléstudomány szótára. Szerk.: Verédi Károly, Bp. 1886.), amely szerint értekezletek tárgyaivá válhatnak:

- az iskola „erkölcsi és szellemi életének” olyan ügyei, amelyek az iskola fejlődését mozdítják elő (módszerek, nevelés, rendtartás, fegyelem),
- a felsőbb hatóságok rendeleteinek végrehajtását, megvalósítását szolgáló megbeszélések,
- fontosabb kérdésekben a testület véleményének kikérése, meghallgatása (véleményadás),
- valamint az iskola „erkölcsi, szellemi állapotának” értékelése.

Egyébként sajátos jelenség, hogy a pedagógiai értekezleteknek alig van irodalmuk. Ez ugyanis azért különös, mert a testületi értekeztet — főleg a középiskolákban — hosszú időn át a pedagógusok fóruma volt. Azt értve ezen, hogy pl. egy új tanárnak előbb-utóbb egy értekezleti előadással kellett bemutatkoznia. Épp ezért ezek az előadások igen színvonalasak voltak, közülük — kutató feldolgozásuk után — nem egyet a neveléstörténetnek is számon kellene tartania már szerzői miatt is. A szerzők között olyan neveket találunk, mint Babits Mihály, Juhász Gyula. (Az

értekezések az iskola évkönyvében meg is jelentek!) Ezeket az előadás, felolvasás jellegű értekezleteket ma is megtaláljuk iskoláinkban, ma azonban rendszerint külső előadó és nem a testület valamelyik tagja szerepel bennük. A továbbiakban ezeket mégis kiiktatjuk tárgyalásunkból, mert mai értelemben ezek már nem igazi értekezletek, hanem *továbbképzési előadások*.

Szorosabb értelemben értekezleteknek csak azokat a *szervezett és programszerű testületi megbeszéléseket, vitákat* tartjuk, amelyek alkalmat és lehetőséget biztosítanak nézetek ütköztetésére; szubjektív egyéni álláspontok kifejtésére; problémák őszinte feltárására; észrevételek és javaslatok megtételére. Az értekezők épp ezért mindig — ha értelmes —, közösségi jellegű, a vitatott kérdésekben ugyanezért ugyan — csak a közösség hozhat határozatokat rajtuk. Az értekezőket nem szabad tehát alkalmi gyűlésnek tekinteni, amelyen sokan jönnek össze, hogy egy ember szavait hallgassák. Az értekezők színhelye nem Sion hegye, épp ezért rajtuk nem kinyilatkoztatásokra, hanem eszmecserékre van szükség.

Há az értekezletekkel kapcsolatban megnyilvánuló szinte általános ellenszenvet, illetve közönyt és unalmat pszichológiai szempontból vizsgáljuk, arra a következtetésre juthatunk, hogy kialakulásukban szerepet játszik az, hogy

- ezeken az értekezleteken rendszerint egy személy szerepel,
- aki néha még arról sem képes meggyőzni hallgatóságát, hogy ért ahhoz, amiről beszél,
- érvek helyett csupán pozíciójával kíván súlyt adni kijelentéseinek,
- amiből törvényszerűen következik, hogy nem vitakedvet ébreszt, hanem még a szólási szándékot is belefojtja az emberekbe. (Minek?)

Nem véletlen, hogy ilyenkor a szírének énekét is túlszárnyaló csábdallamokkal kell szóra bírni a hallgatókat. Hozzászóló ugyanis olyankor nem akad, ha az értekezők szinte magától két részre tagozódik:

a) beszélőre, előadóra

b) és hallgatóságra

Az értekezőtípusok két végpontján gyakori ez az eset. Egyrésztől, ha külső előadó tart valóban tartalmas, hosszabb előadást. Ilyenkor nehezen vállalkoznak a kollégák azonnali reagálásokra. A hangulatot viszont nem akarják lerontani apró-cseprő gondok boncolgatásával. Másrésztől, ha az előadó (az iskola igazgatója vagy bárki más) mindvégig parancsokat közöl, esetleg burkoltan még meg is fenyegeti azokat, akiknek más lenne a véleményük. Tehát: *a nagyon jó és a nagyon rossz előadások*.

Az elmondottakból nyilvánvaló, hogy mind az iskolavezetésnek, mind a pedagógus közösségnek alapvető érdeke, hogy felesleges értekezleteket az iskolán belül *ne szervezzenek*, az iskolán kívül pedig minél kevesebben kelljen *megjelenniük*. Sajnos, az utóbbi időben feledésbe ment Fáy András javaslata, amely azt szorgalmazta, hogy *a pedagógusok idejét minősítsék nemzeti vagyonná*. A nemzeti vagyont lopja meg mindenki, aki a gyerekekkel való foglalkozástól, ön- és továbbképzéstől egy percre is feleslegesen vonja el a pedagógusokat. Esetleg csak azért, hogy egy egyébként közönybe fulladó rendezvénynek mégis legyen hallgatósága is.

AZ ÉRTEKEZLETEK ELŐKÉSZÍTÉSE

Csak az olyan értekezők illeszkedhetnek be az iskola nevelési tevékenységének folyamatába, amelyet a vezetők kellőképp *előkészítettek*. Előkészítésen azt értjük, hogy már az iskola munkatervében meghatározzák a fontosabb értekezletek *funk-*

cióját és témáját. Más hatása lesz pl. egy nevelési értekezletnek, ha a testület tagjai már a tanévkezdéskor tudják, hogy ebben az évben az ifjúság közéleti nevelését, önkormányzatát vagy egészséges életmódra való nevelését fogják megvitatni. Ebben az esetben mindenki érvényesítheti a maga egyéniségét. Az egyik kolléga részletes felmérést készíthet, amelyből az egész testület képet kaphat arról,

- a) mennyi időt töltenek átlagosan szabad levegőn,
- b) mennyi időt fordítanak pihenésre, alvásra a tanulók,
- c) milyen mértékű és jellegű gyógyszerfogyasztásuk,
- d) rendszeresen fogyasztanak-e alkoholt, fekete kávé,
- e) milyen káros idegrendszeri ártalmaknak vannak kitéve, pl. nem rázzák-e meg őket idő előtt egy felnőttet is károsan érintő csapódások?!

A másik kolléga összegyűjti a kérdés hozzáférhető szakirodalmát s. i. t. Így azután az értekezleten mindenki aktív lesz, és valóban az adott iskola élő problémáiról beszél.

Polgári szociológusok, *Riesmann* és *Vance Packard* szerint a XX. század embe-
rének egyik jellegzetessége, hogy állandóan retteg. Fél, hogy teljesen elveszti egyé-
niségét, elszürkül, parányi csavarrá válik egy bonyolult, s talán értelmetlen gépe-
zetben (vö. *Riesmann*: A magányos tömeg; *Packard*: Feltörekvés, reklám, szexuali-
tás Amerikában). Ez a félelem gyakran jelentkezik nevelőtestületeinkben is (vö.
Ferge Zsuzsa Valóságban írt sorai az agyonirányítottságról). A vezetőknek épp ezért
minden lehetőséget meg kell ragadniuk, hogy alkalmat teremtsenek a pedagógusok
számára személyiségük érvényesítésére, kibontakoztatására. A jól előkészített érte-
kezlet ilyen alkalommá válhat, míg az elő nem készítettetkre *Majakovszkij* (Ön-
agyonülésözők) sorai jellemzők: „odebent fél-emberek ülnek”.

A funkció meghatározásán azt értjük, hogy az értekezlet továbbképzési előadás
lesz-e, vagy egy helyi referátumhoz kapcsolódó testületi vita. Mindkét esetben más-
képp kell előkészíteni az értekezletet. Helytelen ugyanis, ha egy külső előadót kér
fel a testület, s ezzel le is ráztá magáról az előkészítés gondját. Ilyenkor is meg
kell az irodalmat jelölni. Fel kell kérni a kollégákat, hogy a témához kapcsolódó
kérdéseiket írják le, s azokat vagy előzetesen küldje el az iskola az előadónak,
vagy a helyszínen adja át neki.

Megdöböntő egyébként, hogy pedagógusok, akik a tanítási órákon valósággal
záporozzák a kérdéseket a tanulókra, mennyire *nem tudnak kérdezni*. Aligha hihet-
jük, hogy ennek a közöny vagy a problémátlanság lenne a forrása. Egyszerűen rossz
beidegződés: aki mindig nála képzetlenebbeket kérdez, nehezen fogalmazza meg
kérdéseit nála képzetesebb emberek előtt. Az előkészítésnek éppen ezért van *problé-
mafeltárási szerepe* is. Ilyenkor arra kell törekedni, hogy a nevelők ne csak a témát
ismerjék meg időben, hanem azokat a problémalehetőségeket is, amelyeket a téma
magában hordoz. Arra gondolok, hogy nem elég pl. meghatározni: az értekezlet
a tanulók világnézeti nevelésével fog foglalkozni. Rá kell mutatni arra is, hogy
a témán belül olyan kérdésekre kell keresnünk feleletet:

- milyen eredményt lehet elérni egy 6—14 éves gyermek világnézetének megalapozá-
sában?
- milyen összefüggéseket kereshetünk a tanuló világlképének, életszemléletének és vilá-
nézetének fejlődése között?
- milyen eszközökkel ellensúlyozhatja az iskola a környezet káros hatásait?
- hogyan járulhatnak hozzá az egyes tantárgyak az egységes világnézet kialakításához?
- (Gondoljunk arra, hogy a Tanterv minden tárgy feladatrendszerében kiemeli: járuljon
hozzá a maga eszközeivel...! De melyek ezek az eszközök?)

Rossz, formális gyakorlat, hogy előre felkérnek a szervezők értekezleti hozzászólókat. Ezek az előadás, a referátum anyagát rendszerint nem ismerik, éppen ezért attól függetlenül készítik el otthon szorgalmi házi feladatukat. Nincs azután vígasztalanabb kép, mint amikor az előadás vagy a referátum az élő problémák tömegét veti fel, utána pedig egymás után kérnek szót a nevelők. Előveszik megírt dolgozataikat, és lelkesen beszélnek — valami másról. Fel lehet kérni hozzászólásra kollégákat, de ennek csak akkor van értelme, ha *konkrét tényeket* tárnak a testület elé. Nincs tehát szerepe pl. annak, ha valamelyik magyar szakos hosszán fejtegeti, hogy az irodalmi szakkör gazdag világnézeti programot valósított meg. Erről csak akkor érdemes beszélni, ha adatokkal képes bizonyítani, hogy valamelyik rendezvény milyen konkrét hatást váltott ki a tanulókból. Nem felesleges tehát, ha megvizsgálja, vajon a november 7-i, április 4-i műsor jelentett-e igazi élményt a gyerekeknek, mert ebből következtetni tudnak:

- mit csináltak jól,
- mit kell máskor másképp cselekedniük.

Az általános beszámolók ezzel szemben mindig azt a képet mutatják, hogy a testület önmagát kívánja megnyugtatni, vagy a felettesek számára kíván tetszetős önarcképet festeni. Egyiknek sincs igazi értelme.

Külön rá kell mutatnunk a fél évi osztályozó, valamint az egész tanév munkáját értékelő tanévzáró értekezletek sajátos funkcióira. Ilyenkor fenyeget leginkább az a veszély, hogy *mindenről* lesz szó rajtuk, márpedig tudjuk, hogy lélektanilag a minden legközelebbi rokona *a semmi*. Tény, ezeken az értekezleteken átfogó képet kell adni az iskola helyzetéről, a tervek teljesítéséről, tanulmányi eredményekről stb. Lényeges azonban, hogy az átfogó képen belül legyenek határozott pontok, amelyeken mélyfúrást végez a testület. Szóljon a beszámoló a tanulmányi helyzetről, de az egészből emelje ki pl. a kifejező készség, az orosz nyelv tanításának vagy az alsó és felső tagozat közti átmenet problémáját. Ezeket a pontokat ugyancsak határozzák meg előre! Ezek fogják adni az értekező igazi tartalmát.

AZ ÉRTEKEZLETEK VEZETÉSE

Magukon az értekezleteken a kommunikáció törvényei érvényesülnek. A legegyszerűbben megfogalmazva ez azt jelenti, hogy sikerük vagy kudarcuk három tényező függvényeként jön létre:

1. *az előadó* Megtalálja-e a legmegfelelőbb hangot?
Világosan fejti-e ki a témát?
El tudja-e fogadtatni a maga igazát?

Sajnos, ezen a ponton ismét meg kell állnunk. Általános tapasztalat ugyanis, hogy pedagógusok, akiknek *fegyvere a szó*, gyakran nagyon rosszul tudnak bánni ezzel a fegyverrel. Előadások, hozzászólások igen sok kívánni valót hagynak maguk után. A leggyakoribb hibák:

a) *kusza logikai felépítés*. Jellemzője, hogy a beszélő rapszodikusan vált témát. Jobbik esetben hozzát teszi: erről jut eszembe. Rendszerint még ilyen fogódzót sem ad a hallgatónak, hogy beszéde cikk-cakkjait követni tudhassa. Ennek következménye pl., hogy sokan képtelenek befejezni gondolataikat. Elmondják: végül..., befejezésül..., utoljára, de pontot tenni képtelenek.

b) az *öncéli hozzászólás*. Elmondójának tulajdonképpen nincs gondolata, mondanivalója a témáról. Csak szerepelni akar. Legjobban *Vas István* Határozók és kötékszavak című versével jellemezhetjük ezt a típust:

Jöllehet ez és jóllehet az és jóllehet garmadával,
Mindazonáltal, jaj, mindazonáltal az egész is mindazonáltal,
Feltéve ha és feltéve hogy és feltéve azt, amit,
Ennélfogva és immár ez úgyse, a mégse aligha segít,
Mert bőven van itt a mivel, a miáltal, a minekutána ...
Mert a főnevek, az ígék, a képek is egyszersmind kihullanak,
S marad a közbeszéd maltere, csikorgó, ügyetlen vivő anyag.
De ha elárasztanak az esetlen határozók, a kopár kötékszavak,
Végeredményben nem fontos más, csak a csak, meg a csak, meg a csak.

c) a *terjengősség*. Jellemzője, hogy valaki valamit addig magyaráz, míg végül senki sem érti. Nem véletlen, hogy a szociálpszichológusok egyre inkább sürgetik a tömör, lényegre törő, feleslegest nem tartalmazó, szükségest nem mellőző beszédet. Igaz, hogy erre törekszünk a fogalmazás tanításában a gyerekeknél is.

d) *stilisztikai pongyolaságok*: a rossz szóhasználatról a hiányos (tartalmilag, nem nyelvtanilag!) mondatokig.

Kétségtelen, hogy feladatunk a pedagógusok *beszédkultúrájának* fejlesztése. Ez a pedagógia köz-, és minden pedagógus önértéke. Feltételezhető ugyanis, hogy ezek a hibák nem korlátozódnak az értekezleti előadásokra, hozzászólásokra, behatolnak a tanítási magyarázatokba is. Ez viszont már nemcsak hiba, hanem veszélyes is!

2. a csatorna és zajhatásai.

Milyen külső zajok akadályozzák a megértést?
De idesorolhatjuk a fáradtságot is, pl. a tanítási utáni értekezleteknél.

Hibaforrások itt is akadnak bőven. Emeljük ki közülük a legtipikusabbakat:

a) *A hallgatók mással foglalkoznak*. Egyesek épp az értekezletek alatt javítják a gyerekek dolgozatait, mások halkan beszélgetnek. Még legártatlanabb a horgolás és a kötés, mert nem zárja ki a figyelmet. Érdekes dolgok derülnének ki, ha pl. az igazgató ugyanúgy bánná a testület tagjaival ilyenkor, mint azok az órán a gyerekekkel. Úgy hiszem, sok ellenőrzőkönyvi beírás születne: Az értekezleten nem figyelt, mással foglalkozott, zavarta mások munkáját ...

b) a *terjengős vagy monoton előadás*. Különösen ebéd után altatót is helyettesíthet. Ha fáradtsági faktor járul hozzá, szinte lehetetlenné teszi az aktív részvételt.

c) az *előadás zajai*. Más összefüggésben említettük már, hogy minden felesleges, a témától elkalandozó kitérés megnehezíti a megértést. Ezek a hallgatókban asszociációsorokat indíthatnak el, szinte szükségszerű, hogy gondolatban nem követik az előadást, hanem elkalandoznak tőle.

d) *külső zavarok*: állandóan cseng a telefon; valaki halkan telefonál, a többiek akaratlanul is figyelik; a szomszédom Ludas Matyit olvas; ki-bejárnak a teremben; a közelben andalító muzsikát sugároz a rádió ...

Nyilvánvaló, hogy a zajhatásokat minimálisra kell csökkenteni. Ez sok szempontból szervezés kérdése is. Helyes pl. előre közölni az értekezlet ütemezését: milyen hosszú lesz az előadás? Mikor tartanak szünetet. Meddig tart az egész értekezlet? Ezzel nagyon sok zavart előre ki lehet küszöbölni.

3. a hallgatóság.

Általában csak a testületi értekezletekről beszélünk, de az iskolában vannak szülői és ifjúsági értekezletek is. Ilyenkor különösen lényeges, hogy a hallgatóság összetételével, egyéb tényezőivel számoljunk.

Ha a hallgatóság szerepét elemezzük, mindenekelőtt arra kell utalnunk, mennyire fontos, hogy a témában érdekelt legyen. Érezze, hogy valóban az ő problémáit vitatjuk, azokra keresünk megoldást. Vicclapok témája, hogy több értekezleten szívesebben foglalkoznak azokkal, akik nincsenek jelen. Mondani sem kell, ez mennyire felesleges. A személyre vonatkoztatás viszont csak kellő *pedagógiai tapintattal* párosulva vezethet eredményhez. Bármennyire igaz pl., hogy a válások megnehezítik a gyermekek nevelését, hogy sok közéleti szülő saját gyerekével ér rá legkevesbé foglalkozni, s ezért azzal kompenzálja magát, hogy legalább saját presztizséből szeretne rásugároztatni valamit, mégis helytelen, ha az osztályfőnök vagy az igazgató egy szülői értekezleten „a könnyelműen való” vagy gyerekeik nevelését elhanyagoló szülőket kezdi szidalmazni. Az ilyen jelenségek egyedi elbírálásra tartoznak. Gondoljunk csak arra, néha több problémát okoz, hogy X szülei nem váltak el, mint az, hogy Y-é igen. Egyedi esetet sohase tárgyaljunk nyilvánosság előtt, az iskolának nem célja, de nem is érdeke, hogy sérelmeket okozzon.

A hatások természetesen rendszerint *komplexek*. A három tényező: előadó, csatorna és hallgató együtt viszi sikerre vagy kárhozhatja kudarca az értekezleteket. Azzal mindig számolnunk kell, hogy ezek az összefüggések sohasem lesznek a társadalmi élet vagy az iskola legkedvesebb műfajai. Az viszont már rajtunk múlik, hogy az adott értekezlet hasznosságáról vagy feleslegességéről tudjuk-e meggyőzni egymást. Mint minden tevékenységre, erre is be kell állítódniuk az embereknek. Ebben segítheti őket, ha tudják: miért jönnek össze, miről lesz szó, mit várnak tőlük. Nem kevésbé fontos az sem, tudják, mennyi idejüket kívánjuk igénybe venni. Nem fognak türelmetlenkedni, hogy hosszú egy értekezlet, ha előre tudják, öt órákor véget ér, mert így ígérte az igazgató. Ő pedig meg szokta tartani az ígéreteit. Éppen ezért fontos, valahányszor külső előadót kér fel az iskola, ne csak az időpontban és a témában, de az előadás időtartamában is állapodjék meg vele. Kényelmetlen előadónak és hallgatóknak egyaránt, ha pl. az előadó kétórás előadásra készül, a nevelők egyórásra számítanak.

Rá kell mutatnunk arra is, hogy egy vitaindítás sohase tartson egy tanítási óra idejénél tovább. Ne fejtse ki mindent, s főleg ne határozati stílusban. Exponálja a témát, élezzon ki vitakérdéseket, hogy valóban legyen miről vitatkozni, s ne hasson formálisnak a felszólítás: Szóljanak hozzá, Kartársak! A zajhatások csökkentése érdekében helyes megállapítani, hogy egy értekezlet három óra időtartamnál többet ne vegyen igénybe. Sokat beszélünk nevelőtestületeink elnökesedéséről, gondoljunk tehát arra is, hogy három óra múlva szükségszerűen arra kell gondolniuk: ki főzi meg a vacsorát; ki vigyáz a gyerekekre stb. Ha tömör a vitaindító, ha meghatározzák a hozzászólások terjedelmét, ha minél kevesebb üresjáratot engednek, három óra a legnépesebb testületben is elegendő értekezletre. Persze, jogosan hozzátehetjük, fontos nevelési értekezleteknél azzal küszöböljük ki legeredményesebben a zajokat, ha *tanítás nélküli munkanapon tartjuk* meg őket.

Alakítsuk ki a nevelőtestületben azt a szemléletet, hogy az értekezleteken azok szólaljanak fel, akiknek van mondanivalójuk, de azok viszont ne kéressék magukat. Az előadó vagy az igazgató az egyes hozzászólásokra ne reagáljon egyenként és azonnal. Ezzel hihetetlenül rossz bizonyítványt állít ki magáról, mert reakciói azt mutatják, hogy

- a) öntelt, meg van győződve, hogy egyedül ő tudja jól a dolgokat;
- b) bizonytalan, fél, hogy az ellenvetést még mások is érvekkel támasztják alá, s ő nem tud rájuk felelni, ezért vág elébük;
- c) tulajdonképpen nem is kíváncsi mások véleményére, azt csak azért kérdezte meg, mert ma „divat” demokratának lenni, illetve látszani.

A felvetésekre a hozzászólások végén együtt válaszoljon. *Válaszon* sem a logika, sem a lélektan nem mások véleményének elutasítását érti. A legtöbb értekezleten agytorna tanúi lehetünk: egy ember előad, többen hozzászólnak, utána az egy megmagyarázza, mit lát rosszul a több. A válasz korrigálja a nyilvánvaló hibát, persze, ne tegye nevetségessé a hibázót. Mérlegelje a javaslatokat, emelje ki közülük mindazokat, amit már most el képes fogadni. Hagyja nyitva a megoldatlan problémákat. Értekezleteink egyik fontos feladata ugyanis, hogy *visszaadja a pedagógusoknak a hozzászólások értelmébe vetett hitüket*. Gyakori hallgatásuk oka rendszerint az a hosszú ideig divó szemlélet, amely a hozzászólásokat azért szorgalmazta, hogy így „előjjenek” a hibás nézetek. Valójában hozzászólásokra azért van szükségünk, mert mindig jobb okos emberek gyűlekezetében meghányani sok bajunk, mint csökönýösen ragaszkodni saját hibás elképzeléseinkhez.

AZ ÉRTEKEZLETEK ÉRTÉKELESE

Az értekezletek nem zárszavukkal érnek véget. Hasznosságukat, eredményességüket a szürke hétköznapiok határozzák meg. Ekkor derül ki hatásuk. Volt-e vajon valami foganatja a szavak „tengernyi árjának”? Változott-e vajon valamiben legalább a hozzászólók, egyetértők tevékenysége? Hiba lenne ugyanis, ha az *értekezleti egyetértést* konkrét eredményként szeretnénk elkönyvelni. Az egyetértéstől még hosszú az út az együtt gondolkodáson át az együttes cselekvésig. Márpedig a célt ebben kell látnunk. Ezért fontos, hogy minden jelentősebb értekezellet után a vezetők üljenek össze, és beszéljék meg a tapasztalatokat. Ne közvetlenül az értekezellet be-
zárása után, inkább néhány nap múlva.

Az értekezellet tapasztalatait elemezve állapítsák meg: helyesen választották-e meg a témát; sikerült-e tisztázni fogalmakat, nézeteket, módszereket? Nem jártak-e úgy, hogy az értekezellet után a leghanyagabbak távoztak emelt fővel: őket igazolta az előadó, a vita? Nem törték-e le épp a legaktívabb munkatársaikat? Ez az elemzés elengedhetetlen ahhoz, hogy világosan lássák, meghatározzák következő feladataikat. Ha ezt elhagyják, csak egy akciót pipálhatnak ki munkatervükből. Megvolt, de lehet, hogy semmi sem történt. Szükséges ez azért is, hogy az értekezellet a további pedagógiai folyamatban is szerepet játsszon. A felvetett témákról utána is beszélgessenek a kollégák, keressék a legjobb megoldási lehetőségeket a felvetett problémákban. Térjenek vissza újra meg újra hozzájuk. Érezzék, hogy az értekezlettel nem zártak le semmit. Nem is ez volt a céljuk. Megbeszéltek pedagógiai kérdéseket annak érdekében, hogy egyre inkább nevelőközösséggé formálódjék nevelőtestületük. Közösséggé, amely napról napra jobban, eredményesebben kívánja teljesíteni társadalmi feladatát, amelyre mindannyian életüket tették: ifjúságunk nevelését.

A „didaktogén ártalom” néhány sajátossága a terhelő hatások tükrében

Az egészségügy sajátos területét képezi az iskolásgyermkekről való gondoskodás. A kiegyensúlyozott, eredményes munka megteremtésének mentálhygiénéje, a pszichésen sérült gyermek korai felismerése és helyzetének javítása egyre jobban előtérbe kerülő kutatási és gyakorlati probléma. Az orvosi tevékenységben fontos kérdés a pszichésen sérült, neurotikus beteganyag ellátása. Az orvos és a beteg jó kapcsolata (BÁ-LINT 1961) a sikeres beavatkozás előfeltétele.

Az iskola pszichés klímájának helyes kialakítása sok tényező függvénye. Ezek között jelentős szerepet tölt be a pedagógiai határendszer, az iskolai munka szociálpszichológiai háttere, a tanulókörösség.

A didaktogén ártalom, tehát az iskolai munka során, elsősorban pedagógiai ráhatásból keletkező sérülés mindig egy konfliktus-szituációt képez, amelynek háttere, közege az iskola tanulókörössége és pedagóguskollektívája.

A gyermekideggondozói gyakorlatban sűrűn találkozunk olyan tanulókkal, akiknek panaszai mögött az iskolaártalom körébe tartozó okok húzódnak meg. Súlyos esetben kialakulhat egy félelem, szorongás, fóbia az iskolától, egyes tanároktól, tantárgyaktól; nem ritkán kisugárzik ez a tanulótársakra is. Mindez időszerűvé teszi annak felvázolását, mire kell gondolnia az orvosnak, a pszichológusnak az ilyen panaszokkal és tünetekkel kapcsolatosan.

Diagnosztikai szempontból az elsődleges és másodlagos tünetek, tünetcsoportok sokszor nehezen ismerhetők fel a szomatopszichikus komplex jelenségkörön belül. A panaszok igen változatosak és látszólag csak organos jellegűek, vagy a pszicholabilitás tükröző vegetatív panaszok körébe sorolhatók. A didaktogén ártalomban szenvedő gyermek sokszor keresi fel a rendelőt a vegetatív funkciókból eredő látszólag elszigetelt jellegű panaszokkal, mint például a fejfájás, szédülés, hányás, alvászavarok, beszédzavarok. A legtöbb hisztériás megnyilvánulás, „idegességi panasz” iskolai hátterében a követelmény és teljesítőképesség, a megterhelés és a tolerancia közötti eltérés, egyensúlyzavar húzódik meg. Korábbi vizsgálatainkban ennek a megterhelésnek periodicitását és okait igyekeztünk tisztázni (GERÉB, 1962.). Kiderült, hogy az elfáradás heti és napszaki ingadozása, a különböző életkorú tanulókra eső terhek megoszlása sokszor nem követi az ideális rendet, sem az órarendi elfoglaltság, sem az egyéb igénybevétel nem igazodik az elfáradás fiziológiai és pszichológiai üteméhez, sőt nem ritkán éppen ellentétes menetet követ. Közismert például, hogy a hét utolsó napján, a nap befejező óráiban a figyelem lankad, az elfáradás amplitúdója növekszik; mégis sűrűn előfordul, hogy külső okok következtében az órarendben ilyen időszakra esnek a nehéz elméleti órák és egyenlenné válik az órarend a napi megterhelés tükrében. A vizsgálatokból kitűnt, hogy azonos megterhelésnek a pszichológiai összefüggések figyelembevétele mellett kisebb károsító hatása van, ha a megterhelő hatások eloszlását nem a véletlenre bizzuk.

Újabban az elfáradáshoz hasonló „pseudoexhaustiós” jelenségek mentálhygiénés vetületét tanulmányoztuk üzemi és iskolai vonatkozásban. A pszichológiai kísérletek tanúsága szerint nemcsak az ingerek intenzív, gyakori megjelenése, hanem azok egy-

hangú, változatosságot nélkülöző előfordulása is jelentős mértékben terhelő hatású (BARTENWERFER, 1957; BÁLINT és HÓDOS 1963; BRACKEN 1956; DANIEL 1963; HAIDER 1962; GERÉB 1966).

Az iskolai munka sikertelensége sokszor éppen azzal függ össze, hogy nem sikerül a gyermekek figyelmét lekötni. Az érdektelen, a figyelmetlen tanulók mentális funkciói elégtelen működést tükröznek, a figyelem kellő energiamennyiségének, koncentrálódásának hiánya, a csökkent vigilitás az emlékezet és gondolkodás sokszoros munkáját igényli. Közismert, hogy a figyelem energiamobilizációja az emlékezet és a gondolkodási munka hatékonyságát növeli, hiánya pedig sokszoros munkát feltételez (LIENERT 1964, MAGOUN 1950). Éppen ezért a didaktogén ártalom forrása nem csupán a fokozott megterhelés, hanem a gyermek érdektelenségéből eredő figyelmetlenség is lehet.

Vizsgálatainkban a fokozott intenzitást igénylő cselekvés és a monoton tevékenység összefüggését tanulmányoztuk, mégpedig olyan formában, hogy kísérleti úton elemeztük az elemi emlékezeti és figyelmi funkciót feltétel-variáció során. Szegedi általános iskolákban tanulmányoztuk az intenzív tevékenység és a monoton állapot közötti összefüggést 10–14 éves gyermekeknél. Kutattuk, hogy milyen hatást fejt ki a monotónia ezen gyermekeknél pihent és fáradt helyzetben, hogyan befolyásolja pszichikus folyamataikat, mindenekelőtt a vizuális és az akusztikus emlékezet. 126 tanulót vett részt ezekben a vizsgálatokban, részint az V., részint a VII. osztályokból. Módszertani eljárásmodunk lépései a következők voltak:

1. Előzetes begyakorlás után monoton helyzetet hoztunk létre azáltal, hogy egyszerű tevékenységi formákat unalomig gyakoroltattunk. Az egyik csoport négyzetrácsos papír minden második négyzetébe a meghatározott kísérleti feltételek mellett vonalakat húzott be. A másik csoport hasonló körülmények között egy csavarmentes állványra ún. „anyákat” csavarozott.

2. Megvizsgáltuk a mozgásbiztonság alakulását. Mértük a tremorok számát, a 30 mp alatt elkövetett hibák mennyiségét és cm-ekben a teljesítmény alakulását.

3. A DÜKER—LIENERT-féle KLT gyermekekre érvényes sorozatát elvégeztettük az egyik alkalommal a monoton cselekvés előtt, míg a másik alkalommal monoton cselekvés után.

4. Tachistoszkóp segítségével 8 mp-ig exponáltunk egy táblát. A kísérleti feltételeknek megfelelően két, azonos nehézségi fokú sorozatot készítettünk. Egy-egy táblán két-két háromjegyű szám, ugyanannyi szóképp és ábra (közülük az egyik hiányosan) szerepelt.

5. Magnetofonra vettünk fel két párhuzamos, de ugyanannyi szóból álló szöveget; emlékezetből kellett ezt a vizsgált személynek papírra vetnie.

6. Tapping-próbát végeztettünk.

7. Kérdőívet állítottunk össze, melyen a monoton cselekvés közben megfigyelt szubjektív tapasztalatokról kellett beszámolniuk a vsz-eknek a feltüntetett válaszok aláhúzásával, illetve kiegészítésével.

A monotónia és az elfáradás szerepének tanulmányozása végett vizsgálatainkat három alkalommal, s ennek megfelelően három variációban végeztük el:

- I. Tanítás után, az alábbi sorrendben: a) 20 perces vonalazás, illetve csavarozás, b) Tachistoszkóppal képek vetítése és rögzítése. c) Magnetofon útján közvetített anyag meghallgatása és rögzítése. d) KLT-próba elvégzése.

- II. Tanítás után, de az I-hez képest a monoton cselekvés a sorozat végére kerül, tehát b), c), d), a).

- III. Tanítás előtt, pihenten az első program szerint.

Mindhárom esetben osztályok szerint az egyik csoport vonalazást, a másik csavarozást végzett.

A legfőbb kísérleti eredmények a következőket mutatták:

1. Az iskolai munka fárasztó hatására a figyelmi koncentráció mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben romlott. Rövidebb próbák esetében azonban ez az eltérés nem volt lényeges.

2. A koncentrációt igénylő feladat után a jól megoldott feladatok arányszáma és az egyhangú cselekvésben mutatkozó hibaszám csökkent. Ez csak azzal magyarázható, hogy a növekvő energiaszint még az egyhangú cselekvést is előnyösen befolyásolta, vagyis az érdeklődés felkeltése, az aktivációs szint növelése az egyébként érdektelen feladat elvégzésére is jó hatással volt.

3. A monoton tevékenység után megnövekedett a figyelmi koncentrátság foka, növekedett a teljesítmény és csökkent a hibák százalékos előfordulása. Mivel mindez azonos megterhelés után keletkezett (a tanulási program megegyezett), csak azzal magyarázhatjuk ezt a jelenséget, hogy a vizsgált személyek az ingerszegény monoton tevékenységet illetően igényelték a koncentrált figyelmet, aktivizáló feladatokat.

4. A monoton cselekvés után a vizuális és akusztikus emlékezet egyaránt jobbnak mutatkozott, mint monoton cselekvés előtt. Az unalmas, egyhangú tevékenység tehát dezaktiválódást eredményezett a gyermekek vigilitásában, egyúttal azonban egy igényt arra, hogy a megváltozott cselekvést, a nagyobb energiát igénylő tevékenységet végezhesék.

A kísérlet tanúsága szerint az érdekes tanítási menet az éberségi állapotot hosszú ideig fenntartja, az elfáradást csökkenti, az emlékezeti munkát és ezen keresztül a tanulási eredményét, magát a gondolkodási művelet végzését is javítja.

Az iskolaártalom egyik forrása kétségtelenül abban rejlik, hogy nem sikerül felkelteni a tanulók tartós figyelmét a tananyag követésére és ennek következtében az órán figyelmetlenség, fegyelmetlenség tapasztalható. A figyelmetlen gyermek eredménye rossz, a fegyelmetlenség pedig büntetést von maga után.

Mindezen esetekben felmerül azonban a prevenció lehetősége is. Ez a problémafelvetés annál inkább indokolt, mert az előbb említett figyelmetlen gyermekek egy része az iskolai munka jobb végzésére törekszik, ebben azonban a figyelmi szint csökkenése, az óra intenzív kihasználásának a hiánya meggátolja. A figyelmetlen gyermek többszörös energiát fektet bele az otthoni munkába, mint az egyébként az órát jól követő tanuló. Minél eredményesebben sikerül tehát aktivizálni a tanulókat a pedagógusnak, annál sikeresebb az eredmény, annál kevesebbszer fordul elő figyelmetlenségből eredő rendetlenség, illetőleg megértési nehézség.

A figyelmetlen gyermek — amennyiben munkáját el akarja végezni — többet tanul otthon, kevesebb ideje jut pihenésre, egészséges életmódjához szükséges játékra, szabadban való tartózkodásra. Nem tekinthető egészségesnek, hogy némelyik tanuló 4–5 órát tölt el az iskolában és ugyanannyit az otthoni tanulással. Jelentős azoknak a tanulóknak a száma, akik ennek következtében napi 10–11 órát dolgoznak. Eppen a figyelmetlenség következtében okoz az otthoni megértés időben és munkában nagy feladatot, s az emlékezeti bevésés, a gondolati megértéshez szükséges idő a gyermeket neurotizálja.

A pedagógusok jellemzése sokszor kitér arra, hogy a gyermekek a tanórán nem figyelnek, nehezen kapcsolódnak be az oktatási folyamat aktív menetébe. Ebben az esetben mindig felvetődik az a kérdés, vajon érti-e a tanuló az ismert tananyagot, képes-e kellő energiával nyomon követni. Eppen a matematikatanítás jelenlegi helyzetében tapasztalhatjuk, hogy nagyon sok gyermek képtelen a feladatok, külö-

nösen a szöveges példák megoldására éppen az előbb említett megértési nehézségek következtében. Ha a gyermekek elvárásai, tervei, a pályaválasztási szándékok továbbtanulásra irányulnak, érthető módon letöri őket az osztályzat és szorongás keletkezik bennük, elégtelenségi érzés a mindennapi munkával kapcsolatosan. A későbbiek során ez a szorongás annyira irradiálódhat, hogy egyik-másik tárgyról általában a tanulásra, az iskolára, a munkára terjedhet ki, intenzitását tekintve pedig a stresszhelyzetet közelítheti meg.

Az elégtelenségi érzés érzelmi károsodás mellett karakterológiai problémákat is felvet, a személyiségtényezőket negatív irányba hangolhatja. Az elégtelenségi érzéssel küszködő gyermek állandó restancia következtében félnék, nem ritkán irigy vagy kárörvendő, és sokszor a csalások, félrevezetések forrása vagy a túlkompensáció ebből az elégtelenségi érzésből, szorongásból származik. Ennek etikai, személyiségtorzító hatása és milieukárosítása messzeható lehet.

A terápiát akkor találhatjuk meg, ha a színhely összetettségéből indulunk ki. Az iskola egy munkahely, amelynek munkalélektani és szociálpszichológiai karakterét elsősorban a következők szabják meg: a) az iskola, b) az otthon, c) a társak.

Ezeknek a tényezőknek összhangja, a gyermek helyzetének reális értékelése, módot nyújt arra, hogy a követelmény és a teljesítmény harmóniáját megteremtjük. Ha az iskola helyes módszerekkel időben felismeri a tanulók fogyatékosait, képességeinek alakulását, a gyermek sorsát mind a maga körében, mind a szülőkkel való megbeszélés során egészséges útra térítheti. Az iskola pszichés klímájának szerencsés alakulása a gyermekekben pozitív becsvágyat alakít ki, amely nem az öncélú, mások rovására történő érvényesülést, hanem a munka pozitív, a képességek arányában történő elvégzését és értékelését vonja maga után. Mind az alábecsülés, mind a túlbecsülés karaktertorzító hatást gyakorol a tanulókra.

Az iskolás gyermekek mentálhygiénéjének megteremtése már az érettség megállapításával megkezdődik. Az iskolaérettség pszichológiai vizsgálata, a helyes szelekció a gyermekek beiskolázásának útját eleve szilárd alapokra fekteti. (BÁCSKAI és GERÉB 1959, SZABÓ és LINKA 1956.) Az iskolaéretlen gyermekek beiskolázása nemcsak mentális, hanem emocionális, karakterológiai károsodást is jelent. Az éretlen gyermekek iskolai felmentése lehetővé teszi ugyanezen gyermekek pozitív indulását, a helytelen beiskolázás viszont sokszor évekig érezteti hatását a gyermek adaptációjában, ennek következtében iskolai munkájának eredményességében is.

A helyes szelekció a gyógypedagógiai nevelés korai beindítását teszi lehetővé. A szükséges orvosi és pszichológiai vizsgálatok alapján az arra rászoruló tanuló időben kerül gyógypedagógiai iskolába és a speciális oktató-nevelő munka hatására a lehetőségekhez képest maximálisan kibontakoztatható a tanulók szellemi fejlődése. Az elhibázott szelekció viszont normál-iskolába térítheti az ilyen tanulókat, s természetesen negatív stresszhatások károsító tényezőjével sújtja mind a gyógypedagógiai nevelésre szoruló tanulókat, mind a normál-iskolai tanuló társakat. A kérdés fordítottja is igaz, mert a tévesen gyógypedagógiai nevelésre ítélt tanuló képességeit nem tudja kibontakoztatni és helytelen irányban adaptálódik.

Mindez felveti annak szükségességét, hogy a gyermek személyiségének, pszichikus sajátosságainak, ezek fejlődési menetének felismerésében az óvodai véleményezéseknek és az iskola előtti orvosi és pszichológiai vizsgálatoknak nagy jelentősége van.

Az iskolaártalmak elkerülése csakis a helyes prevenció, a szoros orvosi, pszichológiai és pedagógiai komplex együttműködés eredményességében képzelhető el. Az iskolaorvosi hálózat, a gyermekideggondozói munka egyre szélesebb körű kiépí-

tése biztosíthatja csupán az eredményt. Helytelen azonban, ha ez a munka csak a már súlyosan, kifejezetten károsodott gyermekanyagra korlátozódik. Ez a tevékenység gondozói munkát igényel, a szakemberek szoros együttműködését és konzultálását.

Szegeden az iskolahálózat kiépülése és a gyermekideggondozói munka hatékonysága biztosíték arra, hogy az iskolaártalmakat időben felismerve, a pedagógusok közreműködésével csökkenteni, hatásukat pedig terápiásan előnyösen befolyásolni lehessen.

A további vizsgálatok során arra törekszünk, hogy a gyermekek teherbíró képességének, a megterhelés, valamint a megterheléshez hasonló jelenségek (a monotónia, a telítettség) hatását felfedve, azok kiküszöbölésének, tehát lényegében a terápiának módozatait felkutassuk, ezzel is csökkentve a „didaktogén ártalmak” hatását, szolgáljuk az iskolai mentálhygiénét.

IRODALOM

- Bartenwerfer, H., 1957. Über die Auswirkungen einförmiger Arbeitsvorgänge. Marburger Sitzungsber. Naturwiss. 80 o.
- Bácskai J., Geréb Gy., 1959, Szempontok az iskolai érettség pszichológiai megítéléséhez. Népegészségügy, 40. 247—249.
- Bálint I., Hódos T., 1963. Futószalagon dolgozó motorkészítők idegrendszeri igénybevételének vizsgálata. Ideggyógyászati Szemle 252—256.
- Bálint, M., 1961. Az orvos, a betegek és a betegség. Akadémiai Kiadó Budapest, 1961.
- Bracken, H. v., 1956, Paradoxien der Ermüdung. Zbl. Arbeitswiss. und soz. Betriebspraxis 11.5.
- Daniel, J. 1963, Psychomotorické tempo a jeho vzťah k pracovnej činnosti človeka. Psychologické štúdie. Bratislava 153—169.
- Geréb, Gy., 1962, Kísérletek a fáradtság lélektanának köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 215 o.
- Geréb Gy., 1966, Modell-kísérletek néhány módszertani tanulsága a monotónia tanulmányozására. MTA Pszichológiai Tanulmányok. IX. Akadémiai Kiadó 563—579.
- Geréb Gy., 1968. Intenzív igénybevételt jelentő tevékenység és egyhangú cselekvés kölcsönhatásának pszichológiai vizsgálata. MTA Pszichológiai tanulmányok, 335—355.
- Geréb Gy., 1970, Az iskola pszichés klímájáról. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970. 90 old.
- Haider, M., 1962, Ermüdung. Beanspruchung und Leistung. Franz Deuticke, Wien. 146 o.
- Kardos L. 1965, Általános Pszichológia. Tankönyv Kiadó Budapest. 363 old.
- Lienert, G. A., 1964, Belastung und Regression. Verlag Anton Hain, Meisenheim am Glan. 117 o.
- Magoun, H. W., 1950. Physiol. Rev. 30. 459—574.
- Szabó P., Linka Z., 1965, A lassúbb pszichés fejlődés korai felismerésének prognosztikus jelentősége (különös tekintettel az iskolaérettség kérdésére). A Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság II. Tudományos Nagygyűlése. Előadás kivonatok, 104—105.



Ellenőrzés, értékelés, osztályozás tantárgypedagógiai problémái a környezetismeret oktatásának folyamatában

A tanítás-tanulás, ellenőrzés-értékelés, osztályozás, s az ezekkel kapcsolatos izgalma-gátások, a tudásszint mérése, a sikerélmény biztosítása a múltban sem látszott, de a mai korszerűnek mondott „rohanó” időszakban sem látszik problémamentes pedagógiai feladatnak. Igen sokan természetesnek tartják ezeket a tantárgypedagógiai problémákat. Súlyukat csak a januári vagy a júniusi osztályozás izgalmas időszakában érzik át igazán nevelők, tanulók, szülők egyaránt. A tanév folyamán ebben az időszakban nő meg az ellenőrzőkönyvek, a bizonyítványok tekintélye, az ezek iránti kíváncsiság.

Elmondhatjuk, hogy az ellenőrzés-értékelés-osztályozás az egyes tantárgyak oktatási folyamatában, az oktatási célok, feladatok mai megfogalmazásában másként szerepelnek, jelentkeznek, mint korábban. Az alsó tagozatos környezetismereti tantárgy célja, feladata, követelményrendszere, teljesítményképes tudás megszerzésére irányul, s ennek elérése érdekében megértett, emlékezetbe véselt ismeretek gyakorlati alkalmazását is megköveteli.

A környezetismereti tárgy tanítása során az ismeretelsajátítás, a fogalmak, szabályok, törvényszerűségek kialakítása, szorosan összefügg a tanulók sokrétű feladatmegoldásával. (Megfigyelések, újságcikkek, képek gyűjtése, tv nézése, rádió hallgatása, rajzok készítése, kísérletek, gyakorlatok végzése stb.) Ezért a tanulók tudásszintjét, differenciáltan, az oktatási folyamat során adott sokféle feladat és teljesítés figyelembevételével szabad csak egy végleges jegy kiformalása érdekében mérni.

E tárgy megszületését követő időszakban egyik gyermekbetegségként emlegették a tanulók ellenőrzésének, értékelésének problematikáját. Kezdetben igen sok észrevétel, javaslat került felszínre azzal kapcsolatosan, hogy mit értékeljünk, osztályozunk a környezetismereti órákon?

Mindenekelőtt tudnunk kell, hogy a környezetismereti tárgy tanítás-tanulása folyamatában elengedhetetlen a pedagógus és a tanuló kölcsönös tevékenysége. A tárgy feladatainak, a tantervi anyag feldolgozása módjának, a követelményrendszernek, a természettudományos jellegének, az előrehaladásnak alapfeltétele a kölcsönös visszajelentés a sokrétű információszerzés-nyújtás az ellenőrzés és értékelés.

Sajnos a legtöbb nevelő csak a tananyag elvégzésére összpontosítja figyelmét, de az ellenőrzést, értékelést nem használja fel a tudatos anyagelsajátítás eszközeként. Sokszor ötletszerű rendszertelen az ellenőrzési forma, pedig a teljesítmény, az értékelés az elsajátított anyag minőségére is kihat.

A jó tanító teljesítményt vár s ezért az ellenőrzés során kiváltja és felfogja a tanulóktól érkező információkat. Az így szoktatott tanulók viszont várják a tanító válaszáat az ismereteik, tevékenységük értékelését, megerősítést vagy a hibás válaszok kijavításával kapcsolatos figyelmeztetéseket. Tehát az ellenőrzés-értékelés olyan visszajelentés, melynek során a tanító munkájának eredményességét és a tanuló teljesítményének szintjét jelzi a továbbhaladáshoz. Jelzi a tanítás-tanulás egységét, határfokát is, mert a tanítás következő lépése mindig az elért eredményhez kapcsolódik. Csak azt ellenőrizhetjük, amit és ahogyan megtanítottunk. A tanulókat tevékenyked-

tető és ennek alapján képességeiket legkedvezőbben kibontakoztató tanítással tehetünk csak eleget a korszerű ellenőrzésnek-értékelésnek.

Ezért törekedni kell a változatos, életszerű, hatékony, jól motivált tananyag-feldolgozásra és ezek során fellelhető feladatok kiadására, ellenőrzési és értékelési formák nyilvántartására. Legyen sokoldalú a tanuló egész személyiségét helyes irányba befolyásoló információ szerzés. Legyen változatos a sokszínű oktatási formákat, módszereket, módszerkombinációkat alkalmazó tanítás is. A változatos, sokszínű tanítási mód ad csak lehetőséget a sokoldalú ellenőrzésre, értékelésre.

A környezetismereti tárgy komplexitásából következik az is, hogy az ellenőrzés és értékelés során a tanulói összteljesítményt mérjük. Adjunk lehetőséget arra, hogy a képességek kibontakoztatása és az ismeretanyag elsajátítása a tanulók sikerélményével párosuljon. Mindent tegyünk meg annak érdekében, hogy a kisgyermek sokrétű munkája (megfigyelése, szóbeli felelete, írásbeli munkája, tudáspróbák, feladatlapok, felmérések, gyűjtemények, a végzett gyakorlat) az igyekezet elismerője is legyen. Komponensként szerepeljenek a végső osztályzat kialakításában, s a pontozás, vagy a jegy világosan tükrözze a tanuló elmaradását, illetve fejlődését, előmenetelét.

A tanuló teljesítményének ez a sokoldalú elemzése teszi lehetővé, hogy már az alsó tagozatban figyelembe kívánjuk venni a tanulók azon diszpozícióit, melynek helyes irányban történő vezetése a tanulók pályaválasztásának megkönnyítését is segíthetik. Kisiskolás korban is feltűnnek a szépen írók, rajzoló, kísérletező, gyakorlati munkát kedvelő, a természettudományos, vagy a humán irányultságú tanulók. A környezetismereti tárgy szinte kínálja ezeket a megfigyelési lehetőségeket.

Ha ezekkel az észrevételekkel adjuk át a felső tagozatnak tanulóinkat, biztosan hozzásegítjük őket a hajlamaikhoz megfelelő szakmák, vagy a továbbtanulási irányultságuk helyes megválasztásához.

A környezetismereti tárgy tanítása során nemcsak az elsődleges természettudományos fogalmak kialakítását végezzük el, hanem az elsajátítás útjára, módjára is szoktatjuk a tanulókat, hiszen a felső tagozatban ismételten találkoznak ezekkel az oktatási formákkal, módszeres eljárásokkal. Így a tanulmányi kirándulással, a megfigyeléssel, a feldolgozás formáival, tv-vel, és kísérletekkel kombinált órákkal, gyakorlati foglalkozás óramodelljeivel, a földrajz, élővilág, kémia, fizika, gyakorlati foglalkozás, mezőgazdasági ismeretek felsőtagozatos tárgyak tananyagfeldolgozásai során.

Ezzel a szoktatással, alapozással előkészítjük a felsőtagozatos tárgyakban használatos ellenőrzési, értékelési, osztályozási formákra, lehetőségekre is a tanulókat.

Csak az a nevelő végez tudatos oktató-nevelői munkát, aki nemcsak a környezetismeret tantervi anyagát ismeri, hanem annak természetét, a feldolgozás módját, a tanítás-tanulás egységét, s ebből következtetően az ellenőrzés-értékelés lehetőségét, módját. Csak az ilyen módon végzett oktató-nevelői munka segítheti át a tanulókat az alsó tagozatból a felső tagozat eredményes folytatásába.

Az ellenőrzés-értékelés során, amíg a felső tagozat magasabb szintű követelményeket, feladatokat támaszt, a tanulóival szemben, addig az alsó tagozatos tanulóknak az életkori sajátosságuknak megfelelő feladat pl. egy kísérlet, — a víz három halmazállapotának ok-okozati összefüggésének megfigyeltetése, vagy 3—4 levél felismerése (forma, szín stb. alapján) jelent komoly teljesítményt.

Az ellenőrzés-értékelés csakis a reális és következetes ellenőrző-értékelő munka alapján nyújthat megnyugtató osztályozási eredményt a tanulóknak, szülőnek, tanítónak egyaránt. Ezért az értékelés során a tanító mondja el véleményét, észrevételét az ellenőrzésre kiadott feladatok teljesítésére vonatkozóan szóban vagy írásban. Mivel ezek az észrevételek jóindulatú figyelmeztetések a hibák kijavítására is, — bizalmat,

bátorítást jelentenek a további előrehaladáshoz. Tehát a tanító, a tanuló tudásszomját, tanulási kedvét a helyes értékeléssel, segítő szándékával, a feleltetés módjával, magatartásával, az izgalom és gátlás folyamatos szabályozásával fokozhatja. Érezni kell a tanulóknak, hogy egy rossz pont vagy jel pl. egy tudáspróba elmarasztaló értékelése nem lehet a végleges osztályzat alapja.

A tanulók megítélésében nem lehetünk elfogultak (sem a jókkal, sem a rosszakkal). A tanuló értékeit a tárgy jellegéből fakadó sokféle feladat teljesítésének információs értékei adják. A jó tanító látja, érzi a tanítványainak tudásgyarapodását, értelmi erőinek fejlődését és ezt az értékelés során kifejezésre is juttatja. Tudnunk kell, hogy nem az osztályzat a tanulás célja, hanem a tanítás-tanulás eredményességét, hatékonyságát is igazoló teljesítményképes tudás megszerzése. Ez viszont helyes feleltetést és helyes feladatkijelölést is igényel.

Az a tanuló, aki a földrajzi ismeretek összefoglaló óráján a Föld felszínével kapcsolatos szöveges tudnivalókat szépen elmondta, sőt a homokasztalon a faluja felszínét (táját) érzékelhetően kiformálta az igazán megérdemli az ötöst.

Helytelen az olyan feleltetés, amikor a tanuló pl. a közlekedési szabályokat jól elmondta, a közlekedést jelző táblákat is felismerte, gyakorlatban is jól alkalmazta, s addig noszogatjuk, míg az elméleti és a gyakorlati ismeretét egy gyengébb jeggyel értékeljük. Ugyanakkor helytelen, ha egy-egy kérdésre adott válasz alapján osztogatjuk az ötösöket.

Nagyon lényeges, hogy a tanulók különböző feladatokat, különböző szituációkban oldjanak meg. Kapjanak értékelésre alkalmas kérdéseket, feladatokat a munkafüzeti ábrák, rajzok, szöveges tudnivalók, táblai rajzos vázlatok, szöveges összefüggések elmondatását.

Ténylegesen kézzelfogható tárgyakról mondjanak el minden tudnivalót logikus sorrendben. Hol, mit, kik, miből, hogyan termelnek. (Kisüzem — Gyár?) Mi volt? Mit csináltunk? Mi lett? Milyen változás történt a kísérlet során? (Az élettelen természetből.) A tanult növény, vagy állat leírása (részei), termelési, tenyésztési munkálatai (szerszámok, gépek stb.), hogyan hasznosítják, mire használják? (Az élő természetből.) stb. . . . A tanulók mindegyike nem rendelkezik egyforma képességekkel, s ezért segíteni kell a gyengébb tanulóknak. Az óráközi ellenőrzésre szánt ismeret egyeseknél csak az otthoni megerősítés után válik ellenőrzésre érettekké.

Az adott feleletek, feladatmegoldások után a tanulóinknak adjunk alkalmat önellenőrzésre, hibaelemzésre, önértékelésre, — esetenként osztályellenőrzésre, közös értékelésre is. Következetes munkával komoly értékítéllettel rendelkező kis tanulóközösséget hozhatunk létre.

Amint említettem a környezetismereti tárgy tanításának kezdeti időszakában igen problematikus volt a tanulók osztályozásának formája. Sok nevelő nem látta konkrétan az ellenőrzés-értékelés és osztályozás helyét, szerepét sem. Ez részben abból a helyzetből is adódott, hogy nem volt összefüggő szöveges tanulásra szánt anyag. Nem forrt még ki a tantervi feladat megvalósításának módja, követelményrendszere és az ellenőrzés-értékelés-osztályozás kérdése sem tudatosodott. Márpedig csak azt és annyit követelhetünk, mint amennyit megtanítottunk. A feladatok és a követelmények mielőbb rákényszerítették nevelőinket az ezekkel kapcsolatos tanítói felelősteendőkre is. Nagy előrehaladást jelentett és a tárgy létjogosultságát is erősítette az új 3–4. osztályos munkafüzetek szerkezeti felépítése is. A témánkénti anyagfeldolgozás „szintetizálás”, mintegy makróstruktúra oktatási folyamatában láncszerűen egymásra épülő óramodellek feldolgozása során alkalmazhatja az ellenőrzés-értékelés, osztályozás színes, változatos formáját, jól szolgálja az ismeretek

és gyakorlatok folyamatos tudásszintmérését is. Vajon a munkafüzet hogyan és mi-
ben segíti az oktató-nevelői munkát, az ellenőrzést, értékelést, az osztályozást? A szak-
tárgyi ismeretek tanulását szöveges tudnivalókkal, összefoglalásokkal, tudáspróbák-
kal segíti abban az esetben, ha teljes értékű tanítás, anyagfeldolgozás előzte meg
a házi feladatok kiadását. Szükséges a munkafüzet eredményes használatához annak
teljes ismerete. Tudni kell, hogy az egyes anyagrészekből mit és hogyan tanítunk,
látni kell, hogy hogyan válhat egy kérdés, egy kép, egy diafilm, egy tárgy, egy
kísérlet vagy egy rajzos vázlat az ismeretek elsajátításának, az ellenőrzésnek ré-
szévé. El kell sajátítani az értelmes tanulás technikáját, a kérdések formájában
megtanult ismeretek önálló megfogalmaztatását. Az utóbbiakat nagyszerűen szolgál-
ják a tudáspróbák, feladatlapok feladatainak megválaszolása, melyek különböző
órákon, ill. órán belül történhetnek.

Tudvalevő, hogy az iskolában tanult elméleti és gyakorlati ismeretanyag folya-
matos ellenőrzésében a szülői háznak megerősítőnek kell lennie. Sajnos a szülők
egy része az iskolában tanultaknak az otthoni ellenőrzésével nem igen törődik, hiány-
zik a szülői ház és az iskola kapcsolatának folyamatossága. Ez az igény: sajnos,
ahogy említettem, csak az osztályozás időszakában nyer megerősítést. A másik eset-
ben pedig túlzott az otthoni segítség, sok esetben nem is tudja a tanító, hogy a
mama, vagy a nagypapa írásbeli munkáját értékeli-e?

A kisgyermek teljesítményét, bármilyen feladatteljesítés is legyen, ellenőriznünk,
értékelnünk kell. Csak az a feladat remélhet teljesítést, amely következetes ellen-
őrzéssel, értékeléssel párosul. A kiadott feladatok értékelésének elmulasztása, éppen
úgy mint a feladatok nem ellenőrzése nem ambicionálja a tanulót a feladatok, isme-
retetek alapos elsajátítására. A tanulói jó megoldások, sikerélményt és újabb ered-
mény elérésének vágyát keltik a tanulóban.

Nézzük meg milyen helyet foglal el az ellenőrzés-értékelés-osztályozás a kör-
nyezetismereti oktatás rendszerében?

A KÖRNYEZETISMERET OKTATÓ-NEVELŐI TEVÉKENYSÉGÉNEK
RENDSZERE, CÉLJA, FELADATA

A közös és önálló	<i>megfigyelések alapján ismeretek kialakítása, azok gyakorlati alkalmazása</i>	} közben	<i>nevelési feladatok megvalósítása a te- vékenységi formák szerint</i>
-------------------	---	----------	---

ezek elérése érdekében az *értelmi erők folyamatos fej-
lesztése:*

- a megfigyelőképesség,
- emlékezet,
- gondolkodóképesség,
- (önállóságra nevelés)
- beszédképesség,
- kifejezőképesség,
- képzeletérő.

A TANTERVI ANYAG FELDOLGOZÁSÁNAK ÚTJA, MÓDJA
EGY TÉMÁN BELÜL

<i>Tényanyaggyűjtő (séta, kirándulási) órákon.</i>	}	<i>A tanítás-tanulás formái: frontális, csoportos, egyéni munkával.</i>
<i>Feldolgozó órákon (kísérletek, tv-ós adások).</i>		
<i>Gyakorlati órákon.</i>		
<i>Témazáró összefoglaló órákon.</i>		
<i>Ellenőrző órákon.</i>		

A CÉL ÉS FELADATNAK MEGFELELŐ KÖVETELMÉNYRENDSZER

a végzett <i>megfigyelések</i>	}	ellenőrzése
a tanult <i>ismeretek</i>		értékelése
az elsajátított <i>gyakorlatok</i>		osztályozása

Az ellenőrzés—értékelés—osztályozás szempontjai:

	Megfigyelések	Szóbeli	—	Írásbeli	Gyakorlat	
N É V:	közös és önálló	összefüggő feleletek, az órán való szereplések		Munkafüzeti feladatok, tudáspróba, feladatlap	gyak. munkák önálló feladatok, gyűjtőmunkák, csoport. foglalk.	Osztályzat

Milyen alkalmak, lehetőségek kínálkoznak a környezetismereti órákon ellenőrzésre, értékelésre?

A *tényanyaggyűjtő séta, kirándulási órát* a kiadott házi feladatok ellenőrzésével kezdhethetjük. A gyűjtő, megfigyelő munka közben mód van aktualizálásra, a korábban tanult ismeretek (tájékozódási térképismeret) ellenőrzésére, az óra végén pedig a látottak szóbeli, írásbeli számonkérésére.

A *feldolgozó órákat* a megfigyelték (közös-önálló), a szóbeli szöveges tudni-valók, az írásbeli feladatok, feladatlapos ellenőrzéssel, értékeléssel is kezdhethetjük. Számonkérhetjük a tanult gyakorlatokat, a gyűjtőmunkát is.

Az új anyag feldolgozása közben a korábban tanult ismereteket (logikai rögzítés) is ellenőrizhetjük, sőt pl. egy kísérleti anyagrészt feldolgozása után azonnal informálódhatunk az elsajátítás hatásfokáról tudóspróbákkal.

Az anyag feldolgozásáról, a megértésről, az alkalmazás, a rögzítés alkalmával feladatlapokkal is meggyőződhetünk, pl. tv-és adás után, vagy a csoportfoglalkozás értékelése során.

A házi feladatok kiadásával nemcsak az ellenőrzés lehetőségeit, hanem a következő óra anyagának feldolgozását is előkészítjük.

A *gyakorlati órán* a gyakorlat menetének, sorrendiségének megértését a gyakorlat elmondatásával és bemutatásával ellenőrizhetjük, értékelhetjük.

A *témazáró összefoglaló órán* pedig a megfigyelték, az elméleti, gyakorlati ismeretek, kísérletek kombinálásával tervezhetjük, szervezhetjük, változatossá tehetjük az ellenőrzést, értékelést.

ÖSSZEFOGLALÁS

Szoktassuk meg a rendszeres munkát tanulóinkkal. Tanulják meg a követelményekhez való alkalmazkodást, a nevelő mértékrendszerét, azt, hogy a kiadott feladatokról, munkákról be kell számolni. Ismerje meg a tanuló ön-önmagát, értékét. Mindez hasson vissza a tanító munkavégzésére is, a helyes tanulói tudásfok mérésére, az értékelés kötelezettségérzetének fejlesztésére, határozott állásfoglalásra. Az ellenőrzés-értékelés-osztályozás nem választható el az oktatás folyamatától, nem válhat öncélúvá, annak szerves része, folyamatos tevékenység. Valamennyi óramodellbe betervezhető, az óra bármely részébe, fázisába, változatos formában, a kiránduláson, vagy a kirándulást követő órákon, a témazáró összefoglaló órákig, ill. a teljes ellenőrzésre szánt órán.

Az órák elején vagy az óra végén, a korábban, vagy az újonnan megtanított anyagrész megértésének ellenőrzésével (tudáspróbával, feladatlappal). Ellenőrizzük a megfigyelt, a tanult, megírt, gyűjtött, gyakorolt, vagy a kiadott önálló feladatlapokat.

Differenciáltan, sokféle információ alapján értékeljünk. Ellenőrizni, értékelni szükséges a tanítási órán tanúsított közreműködést, de a tanórán kívüli feladatokat, tevékenységeket is. Ne a jegyért, hanem a több tudásért való törekvés legyen az osztályozásban az elsődleges szempont. Így lesz a jó jegy a tudás, a teljesítmény igazi értékjelzője.

A Művelődésügyi Minisztérium 26 278/72/IV. számú „A művelődésügyi miniszter levele az első osztályosok tanévvesztésének csökkentéséről” szóló körlevelében az alábbi idevágó, figyelemre méltó sorokat találjuk: „Nagy gondunk, hogy tulajdonképpen már az általános iskolában megkezdődik a tanulók szelektálása. Ennek ijesztő eszköze az osztályozás sokszor öncélú, s még gyakrabban más vonatkozásában is torz alkalmazása.”

„Itt jelentem be, hogy még ennek a tanévnek a befejezése előtt a minisztérium rendeletet ad ki, amely szerint az első osztályban *környezetismeretből*, gyakorlati foglalkozásból, ének-zenéből, testnevelésből az év végi bizonyítványban adott esetleges elégtelen osztályzatot a *második osztályba lépés szempontjából nem szabad figyelembe venni*.

Nem az a jó tanító, aki az első osztályban osztogatott elégtelenekkel akarja megalapozni az általános iskolai tanulás „komolyságát”. Azok a jó tanítók — és mondjuk meg tisztelettel, elismeréssel, ők vannak túlnyomó többségben —, akik az első osztályban meg tudják kedveltetni az iskolát és a tanulást, meleg emberségükkel és jó pedagógiai módszereikkel, az egyes tanulók képességeihez mért törekvések és eredmények figyelmes honorálásával, a szorongás nélküli osztálylétkör kialakításával...”

IRODALOM

Pedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest 1971. 461—468. l.

Ellenőrzés—értékelés—osztályozás. A közoktatási és szakoktatási főosztály közleménye. Köznevelés 1971. 17—18. szám 25—28. l.

A művelődésügyi miniszter levele az első osztályosok tanévvesztésének csökkentéséről. Művelődésügyi Minisztérium 26.278/72/IV. sz. kiadványa.



HOFFMANN OTTÓ,
Pécs. Tanárképző Főiskola

Az elbeszélő fogalmazás tanítása

Az *elbeszélő fogalmazásban* a tanuló eseményt (történet) vagy összefüggő eseménysort mond el, miközben leírja a színhelyet, beszélteti és jellemzi a szereplőket. Ehhez a „novellaszzerű” szintézishez azonban csak évek fokozatos munkájával jut el a 7—8. osztályban.

Az *alsó tagozatban* az iskolai és a mindennapi élet apróbb eseményeinek elmondásához elsajátítja a szerkesztés elemeit: az anyaggyűjtés főbb módjait (megfigyelés, olvasás, emlékezés, képzelet), a szelektálást, az időrendi elrendezést, mely az írásmű hármas tagolásában az előzmény — esemény — következmény sorrendjét jelenti, valamint a (közös) vázlatkészítést. Megtanulja a gondolatok egyszerű, fegyelmezett írásos megformálását, az írásbeli mondatyszerkesztést; mondatok bővítését és szűkítését, mondat soroknak nagyobb egységbe, szakaszba való összefűzését, rokon értelmű szavak gyűjtése és válogatása révén pedig a helyes és pontos szóhasználatot. A Tanterv 6—10 mondatos terjedelmet jelöl meg év végi követelményként.

Az alsós elbeszélő fogalmazások *csupán eseményt* tartalmaznak. Pl.

Repülőmodell készítése

Egyszer gyakorlati foglalkozáson repülőmodellt készítettünk.

A vázra ráragasztottuk a szárnyát, majd a farkát. Mikor elkészültünk, nehezéket tettünk az orrára. Utána kipróbáltuk a modellt. De szépen szállt!

Erdemes ilyen repülőmodellt készíteni.

(H. Ferenc 3. o.)

Kerti munkát végeztünk

Vázlat:

- I. Előkészület.
- II. Munka a kertben.
- III. Mit tanultunk meg?

I. Az egyik napon azt mondta a tanító néni, hogy gyakorlati órán elmegyünk az óvodába. A fiúk hozzanak ásót, a lányok gereblyét.

II. Végre elérkezett a várva várt óra. Sorba álltunk és elmentünk az óvodába. A lányok négy gereblyét, a fiúk négy ásót vittek magukkal. A fiúk felváltva ástak, a lányok felváltva gereblyéztek. Mikor ez is megvolt, két kis ágyásra osztottuk a földet. Az egyik részébe dughagymát dugtunk, a másikba salátát ültettünk.

III. Ezen az órán megtanultuk, hogyan kell bántani az ásóval, gereblyével.

(H. Éva 4. o.)

1.

Az elbeszélő fogalmazás az 5. osztály elején is *csupán esemény*sört tartalmaz, majd az ábrázolás részletezettebbé válásával *leíró részzel* bővül, a 6.-ban pedig *párbeszéddel* és *jellemzéssel*. A 7—8.-ban a részletezés a három ábrázolási mód (fogalmazási elem) együttes használatát kívánja.

Az 5. osztály I. dolgozatának *előkészítési időszaka* az *Egyszer volt, hol nem volt...* c. témakörhöz kapcsolódik. Ez már eleve lehetővé teszi, hogy a *szóbeli* mesemondást, elbeszélést sokrétűen gyakoroljuk, mégpedig párbeszéddel vagy a párbeszéd átalakításával, élénkített előadásmódban vagy tárgyilagosan, dramatizálva vagy monológ formájában. Közben számtalan lehetőség kínálkozik a mese szerkezeti elemeinek, valamint az időrendi elrendeződésnek megfigyeltetésére (pl. az idő múlása szóismétléssel: „ment, ment, csak mendegélt”, az időbeliség fordulattal: „telt-múlt az idő”, ill. az események egymásutániságával) a szókészlet gazdagítására (mesefordulatokkal, s ami nagyon fontos: a *mond*, *válaszol* és a mesehősök jellemvonásainak szinonimáival) stb. Az erkölcsi ráhatás, valamint a gondolkodásfejlés (a valóságos és a meseelemek megkülönböztetése, erkölcsi ítélet a szereplőkről) szervesen összefonódik az előzőekkel. Tanulnak a *világos stílus* követelményeiről is.

Mindez erősíti az *írástos kifejezősmódot* is, bár ugyanazt a szintet nem érhetjük el, mint a szóbeli közlésben. A gyakorlatok minőségét jórészt megszabja az *év eleji felmérő fogalmazás* (nyári élmény; 4-es olvasmány rövid cselekménye), és mivel a nyári szünetben a készségek törvényszerűen meggyengülnek, *alapozó gyakorlatokkal* arra törekszünk, hogy a 4-es színvonalat legalább az I. dolgozat megírásáig újra elérjük.

Ilyen, a fegyelmezett *mondatalkotást*, a mondatok összekapcsolását fejlesztő gyakorlatípusok a következők: Tagolatlan szöveg mondatokra bontása (a felmérő fogalmazásokból), tömör válasz kérdésekre (pl. hogyan sült fel a nagygazda, a király jegenyefája), meserészlet tömörítése (a sárkány legyőzése, felfordul a kastély), élenkítés monológ formájában (a szolga lakomája, a verekedés), mozzanatsorok összeállítása (a gróf és a bíró bűnhődése), az igeidők következetes használata (a királyné kiszabadítja férjét), kevert szöveg mondatainak időrendben történő elrendezése (versenyfutás a királylánnyal).

Az *anyaggyűjtésben és elrendezésben* a lényegkiemelés szemléletét kell újra és újra meggyökereztetnünk. Ebben a korban ugyanis a tanuló nehezen különít el valamit egy adott összefüggésből; hajlamos arra, hogy mindent elmondjon a téma (mesecselekmény) eredeti sorrendjében.

A gyakorlás többnyire frontális osztálymunkával, az átalakítás részben önállóan történik irodalmi és nyelvtanórákon egyaránt. (Az olvasó ilyenfajta gyakorlatokat a szerző *Mondatalkotás* c. könyvében találhat. Bp. 1967. Tankönyvkiadó.)

Megbeszéljük a tankönyvnek „Az elbeszélő fogalmazás” és „Az írásmű szerkezete” c. *elméleti* anyagát. A *szerkesztést* a mesevázlatok közös elkészítése is szolgálja. Megtanítjuk az *írásmű fő részeinek összekapcsolását* is — kapcsolóelemmel vagy ún. összekötő mondatral. Pl.

Hiányos szöveg

II. ... leoldozták róluk a kötelet.

III. Nagy lakodalmat csaptak.

A fő részek összekapcsolása

III. *Utána* (még aznap, aztán, nemsokára, erre föl) nagy lakomát csaptak.

A gyakorlatokat *teljes fogalmazások* is követik reproductív témákról (pl. Megmenekültek! Ti. a szárnyas királyfi és jegyese) és egyéni élményekről (pl. Fáztam. Versenyeztem. Őrsi délután). A tanulónak — a közös témák és az irányított kidolgozás után — fokozatosan el kell sajátítania egyéni élményeinek egyéni kifejezését is.

Mindig *többféle dolgozattémát* tűzünk ki, hogy a tanulók választhassanak közülük. Javasolt témáinkhoz a következő szavak *szinonimáit* gyűjtjük össze közös munkával: eszik-iszik, haragszik, ordít, ver, „jámbor”, „balga” (*Munkában a fűtykős*); szerény, telhetetlen, goromba, türelmes, megbűnhődik; a tenger színe, hangja, mozgása (*Vissza sárkunyhóba!*); fenyeget, repül, megérdemel (*Az elfűjt badsereg, Kisgyermekkor történet*).

Követelmények: Meserészlet vagy élmény reproductív elbeszélése 4-es szinten. Közös vázlat, hármas tagolás, helyes időrend, világos, szabatos kifejezősmód. Haladó állásfoglalás. (A párbeszéd használatát megengedjük — idézőjellel különítsék el —, mivel ötödikesnek nehéz áttennie „függő beszéd”-be; fejlődési szintjéhez a drámaiság közelebb áll.) (Vö. Baranyai—Lénárt: Az írásbeli közlés gondolkodás-lélektani vonásai. Bp. 1959. 269. kk.) Íme egy ötödikes (H. Gizella) dolgozata:

Az elfűjt badsereg

Vázlat:

I. Viszik a kincset.

II. Hogyan győzik le az üldözőket?

III. Megérdemelték a győzelmet.

I. A jó barátok nagyban vitték a kincset hazafelé, amikor lovas katonák közeledtek feléjük.
 II. A lovasok megálltak, és fenyegetően kiáltották: „Adjátok vissza a zsák aranyat, különben vége az életeteknek!” Erre a szélfúvó befogta egyik orrlukát, a másikkal pedig fújni kezdett: Nemsokára az egész sereg a levegőben kalimpált. Az egyik lebukott a lóról, a másiknak a kardja repült el, a harmadiknak a sisakja és így tovább. Egy őrmester kérte, hogy kegyelmezzen meg neki. Akkor a szélfúvó szünetet tartott, hogy baj nélkül földet érjen a katona. Majd így szólott hozzá: „Mondd meg a királynak, hogy küldjön még lovasokat, mert azokat is el akarom fújni!”

III. A kincs tehát náluk maradt. Meg is érdemelték. Otthon megosztottak rajta.

2.

A *János vitéz*zel kezdődik tulajdonképpen az irodalomolvasás. Esztétikai értékei a kifejező tevékenységre is hatnak. *Elbeszélő fogalmazásunk* a színhely, természeti jelenség stb. *leírásával* bővül. Ilyeneket (elbeszélő, leíró elemek összefonódását) a műben figyelhetünk meg (*Jancsi búcsúja*, *Vihar a pusztán* stb.). A közös vázlat irányítottal, a reprodukív téma átképzeltetővel változik. Néhány nyelvi eszköz, így a nyelvtanórán megismert *jelző*, a köznyelvben is használt *haszonlat*, *megszemélyesítés* és *párbeszéd* stílusértékével is megismerkednek. (Irodalomelméleti fogalmak.) Felhasználásuk megtanítása mondatalkotási gyakorlatok (pl. A falu végén. Jelzők szövegbe illesztése) és kisebb fogalmazások révén történik.

Egy rövidebb *leírásban* a 4.-ben tanult *térbeli elrendeződést* is felújítjuk. A reprodukív témához a költőnek — a mai nyelvhasználatba is asszimilálható — kifejezéseit is felhasználjuk. A helyhatározós szerkezeteket aláhúzzuk. Pl. *A falu éjjel*:

Jancsi utoljára pillant vissza kedves falujára.

Tőle nem messze pásztortűz lobog. *Akörül* pásztorgyerekek és gulya pihen. *A távolban* a házak falai fehérlenek, és a patak ezüstszalagja csillog a holdfényben. *A falu közepéből* a torony úgy bámul rá, mint valami sötét kísértet. (h)

Jancsi búsan ballag tovább a holdvilágos éjszakában.

(H. Éva)

A *közelire-távolira utalást* — egyelőre a ráismerés szintjén — feleletválasztásos gyakorlattal tanítjuk meg. Megoldása önálló munka:

Jancsi szomorúan ballagott a sötét éjszakában. (Sokára, nemsokára) beért egy sűrű erdőbe, és (itt, ott) folytatta útját. Egyszer csak fény villant a (közelből, távolból). Jancsi (ezt, azt) gondolta, bizonyára csárda lesz (ez, az). (Így, úgy) még sohasem sietett, hogy minél (előbb, később) (ide, oda) érjen.

Ezen alapszik a következő feladat. *Jancsi éjszakai útját* beszéljük el a tanulók kétféle változatban: barátságos vagy veszélyt hozó erdő megszemélyesítésével. Pl.

Jancsi szomorúan ballag a sötét erdőben.

Az ösvény két oldalán halkan *susognak* a fák. A patak is *mesél* valamit, de Jancsi nem figyel oda. Az út mentén szentjánosbogarak világítanak. A lombokon keresztül a hold is *mutatja* az utat. A madarak és a vadak már *nyugovóra tértek*.

Egyszer csak fény villan a távolból. Jancsi meggyorsítja lépteit.

(H. Gizella 5. o.)

A *szinonimáknak* az „alkalomhoz illő”, tehát szövegkörnyezeti értéküknek megfelelő használatát elősegítik a kiegészítéssel feladatok. Egy ilyennek megoldásához, ill. a szóbeli tartalomelmondáshoz közös munkával összegyűjtjük a *János vitéz*ben sűrűn előforduló *mond* ige rokon változatait. Pl.

mond (közömbösen): szól, megszólal, beszél, válaszol, megjegyzi

(gyengéden): sűg, suttog, vigasztal, bátorít

(szomorúan): panaszol, panaszkodik, feltár, elbeszél

(haragosan): ráordít, ráförmed, rárivall, üvölt, bög, kifakad, felcsattan, rámondul, ömlik (dől) belőle a szó

Ime egy megoldott feladat: A mostohából csak úgy (ömlöttek) a goromba szavak. — Jancsi Iluska védelmére kelt, hangja dühösen (felcsattan). — Böszülten (üvöltött föl) a gazda, amikor megtudta, hogy a nyáj fele elveszett. — Jancsi szomorúan (panaszolta el) Iluskának a történeteket, majd könnyes szemmel (vigasztalta) a leányt. — A zsványkapitány fenyegetően (rárivallt) Jancsira. — Hősünk keserűen, de félelem nélkül így (fakadt ki).

A *Jancsi elmeséli élete történetét* c. részlet az időbeliség, az *időközök* nyelvi érzékeltetésére ad jó példát. Gyakorlásként összegyűjtjük az életraiz címszavas adatait. Pl. megtalálják, hazaviszik, kisbéres, gazdája veri, Iluska, a mostoha stb. Ezt követi a szóbeli és írásos megfogalmazás — megfelelő *időhatározós szerkezetek* beiktatásával. Gyengébb tanulók kiegészítéses szöveggel gyakorolnak. Pl.

Történt, hogy elszalasztottam nyájamat. Gazdám világgá kergetett. búcsút mondtam Iluskámnak. járom a világot, de tudom, hogy hűek maradtunk egymáshoz

a: egyszer, valamikor, egykor, már jó régen;

b: erre, aznap, azonnal, hamarosan;

c: aznap este, még azon az éjszakán, nemsokára;

d: azóta, évek óta, több éve, már jó néhány esztendeje;

e: örökre, mindhalálig, holtunkig, holtunk napjáig.

Dolgozattémáinkhoz már a szemelvények tárgyalásakor végzünk szógyűjtést. Pl. a huszárok felszerelését, a harcok forgatagát, a lovak mozgását ábrázoló jelzős, hangutánzó és élénkítő kifejezések (*Megvertük a törököt*. Elmondja egy huszár); nagy, veszélyes, csodálkozik, van szinonimái; túlzást kifejező fordulatok a versből (*Fejedelemszállás Tündérszágban*); utazik, néz, csodálkozik; a jármű mozgása, zöreje (*Első utazásom*).

Követelmények: Elbeszélés — rövid leíró résszel — olvasmány átképzeltetése (*én-elbeszélés*) vagy élmény alapján. Közös vagy irányított vázlat. Helyes időrend. Az elbeszélő és a leíró elemek összefonódása. Élénkítés. Képhatású kifejezéseknek a tartalomhoz illő felhasználása. Pl.

Első utazásom

Két évvel ezelőtt Elekre utaztunk, s ez nagy élmény volt számomra.

Már korán reggel felszálltunk a buszra. Öcsémmel az ablakon át figyeltük az elsuhanó tájat. Utunk csodálatos volt! A nagy kopár tarlók már az aratás végét jelezték. Mohács után szőlővel beültetett lankás hegyoldal mellett robogott el a busz. Csak bámultunk, mennyi szőlő!

Bájan megcsodáltuk a Dunát, majd később a számunkra oly szokatlan alföldi tanyákat. Szegeden keveset időztünk, sietnünk kellett az állomásra. Ott nagy érdeklődéssel figyeltük, hogyan közeledik a prüszögő vasszörnyeteg. Végre felszálltunk. A mozdony, ahogy elindult, nagyot rántott a kocsikon. Öcsém édesanyám ölébe bukkott, amin én nagyot kacagtam.

Nemsokára átrobogtunk a Tiszán. Bizony a Duna sokkal nagyobb folyó! Hódmezővásárhely felé már nem láttunk gyárkéményeket, csak a gémeskutak hosszú szára bámult az ég felé. Néhol fehér foltok éktelenkedtek a talajon. Szüleim megmagyarázták, hogy ez szikes föld, erről már földrajzórán is tanultunk.

Aztán nagy sokára megérkeztünk Elekre. Rokonaink már vártak. Nagyon fáradtan, de sok élménnyel gazdagodva hajtottam álomra fejemet első nagyobb utazásom végén.

(R. Gyöngyvér)

A 6. osztályban az elbeszélő fogalmazás gyakorlása a *Száll az ének szájrul szájra* c. témakörhöz kapcsolódik. Új követelmény a párbeszéd. Bár az 5. osztály III–IV. dolgozata révén a leíró fogalmazásban is gyakorlottságot szereztek, a feladatok egy részét a felmérő fogalmazás (pl. Hol jártam a nyáron? Búcsú a nyártól. Tanévnyitó ünnepélyünk) tapasztalatai alapján tervezzük meg. Tehát: típushibák javítása, tömörítés (pl. a balladák cselekménye egyre rövidebb terjedelemben) stb. Fontos szerepet kap a *mozgatosítás*, tehát egyetlen esemény mozzanatokra bontása. Pl.

Stibor megbűnbődik: 1. Stibor pityókásan szundikált a várkertben. 2. Egyszerre csak mérgekígyó mászott elő. 3. Kivájta az alvó főúr szemét. 4. Stibor örült fájdalomában futni kezdett. 5. A kígyó üldözte. 6—7. Amikor arra a helyre ért, ahonnan a szolgát ledobatta, zuhanni kezdett. 8. A szikla mélyén szörnyű halálát lelte.

A *munkafolyamat* ugyancsak mozzanatokból tevődik össze. Leírásának gyakorlását ugyancsak a Tanterv írja elő. Olvasmánytémákhoz (pl. Egyszer az urak is kapáltak. Elmondja egy jobbágy) és munkaélményekhez (pl. kertészkedés, szüret, gyakorlati foglalkozás, üzemlátogatás stb.) kötjük. Pl.

Néhány fiú felmászott a fára, és onnan dobálta le az almát. Nekünk Jóska hajigálta. Mi elkaptuk, és betettük a ládába. Bizony, nem egy alma puffant olykor-olykor valakinek a hátánfején! De sebj! Folytattuk a munkát. Mikor egy-egy láda megtelt, fölvittük az iskolapadlásra. Ott szétteregettük, majd visszamentünk a gyümölcsösbe.

(H. Éva: Almaszedés. Részlet.)

A *leíróelem* gyakorlását tárgyleírás (népi ruha, eszköz), képleírás (építmény, várrom) szolgálja. A *párbeszéd* — szerepének elméleti tisztázása után, szóbeli gyakorlás, olvasmányok analizálása, kifejező olvasás, dramatizáló olvasás, majd írástechnikájának elsajátítása után kerül a fogalmazásokba. Olvasmányok részlete (pl. Délibáb és hírvivő; főúri vadászaton), üzemlátogatáson vagy éppen a gyakorlati foglalkozáson ellesett (esetleg magnóval megörökített) beszélgetés adhatja a témát. Beillesztése közös munkával történhet. Pl.:

... Nemsokára nekiláttunk a főzésnek, Gyöngyi megkérdezte Mártától:

— Márta, mit segítek?

— Menj, hozz tüzelőt!

— Inkább hagymát vágok össze.

— Azt én csinálom! — pattant fel Ancsi.

— Akkor én keverem a hagymát — mondta Gyöngyi.

— Ne veszekedjete, inkább nézzétek meg a paprikást! — figyelmeztetett Marika.

Mire Márta megnézte, odaégett a hagyma. Ki kellett önteni, és újból kezdeni.

Szógyűjtéssel egybekapcsolva házi feladatként, majd *iskolai dolgozat*ként átképzéssel témákat jelölhetünk ki (pl. *Anyám, édesanyám, szólj bár egyet hozzám! Miről regél a két holló? Jönnek a magyarok!*) vagy pedig élményt (*ősz kirándulás, munkaélmény*).

Szógyűjtésünk pl. egy *szüreti* témához: eszközök és munkafolyamatok szakszavai; hangok, zörejek; a dolgozik, vidám, szorgalmas szinonimái. (Az élmény felidézését elősegíti az MM diafilmje is.) Íme egy dolgozat:

Szüret

Vázlat:

I. Útban a szőlő felé.

II. Hogyan folyt le a szüret?

III. Hazatérés.

I. Már kora reggel óta folyt a szüret. Tanítás után Anikával felmentünk a pincéhez. Ott szálltunk a kocsira, és a hordókba kapaszkodtunk. Végre odaértünk a szőlőbe.

II. Serény asszonyunka folyt már javában. Egymás után vagdosták le a szebbnél szebb fűtőket, és beledobták a vödörökbe. Néha megálltak egy-egy barackfánál, és a felfutó csemege-szőlőt csipegették.

— Jó lesz muskotálnak — jegyezte meg nagyapám.

A puttonyosnak is akadt dolga. „Hé, puttonyos!” — hangzott innen is, onnan is. Gyorsan meg is telt a puttony, aztán vitte a kocsizhoz. Egy asszony állt a hordók mellett, és egy nagy döngölővel összezútykálta a szőlőt. Mikor megtelt a két hordó, befogták a lovakat, s vissza-indultak a pincébe.

Ott is nagyban folyt a munka. Havas bácsi sajtárral hordta a szőlőt, édesapám darálta. A zúzóból a présbe került. Anikával nem sokáig néztük, mert megkivántuk az édes mustot.

— Megkóstolhatjuk?

— Van belőle elég. Ne sajnáljátok!

Meg is kóstoltuk. Ízlett.

III. Mikor este fáradtan értünk haza, édesapám örömmel újságot adtanyámnak:

— Az idén jól fizetett a szőlő. Nem vett kárba a munkánk.

(R. Gyöngyvér)

Követelmények: Eseménysor elbeszélése olvasmány vagy élmény alapján. Közös vázlat, hármastagolás, helyes időrend. A színhely leírása, a szereplők párbeszéde. Szemléletes, élénk előadásmód. (A tanult és a gyűjtött nyelvi eszközök felhasználása a tartalomnak megfelelően.)

4.

A 7–8. osztályosokat már az elvontabb gondolkodás jellemzi. Mivel a 6.-ban gyakorlottságot szereztek a jellemzésben is, már képesek személyesebb vagy objektívabb hangnemben egyszerűbb lelkifolyamatok megfigyelésére és feltárására, ill. mélyebb összefüggések megértésére.

A 7.-esek *elbeszélő fogalmazása* novellaszerű szintézis. (A „novellaszerű” itt csupán az elbeszélés, leírás, párbeszéd és jellemzés együttesét jelenti.) Témakörök a gyakorlás időszakában a *kuruc költészet*, *Csokonai* és *Fazekas* művei, ill. a *mondatfajták* és a *mondat fő részei*.

Az előző osztályokéhoz hasonlóan alapozó-ismétlő feladatokkal kezdjük. A tanulók többek közt számot adnak olvasmányaik hatásáról (Amikor én olvasok...), beleképzelik magukat mulatozó kurucok lelkiállapotába (Kurucok vigadnak — a Csinom Palkó felhasználásával), a közlés szituációjába (Egy jól sikerült tréfa; párbeszéd élénkítése alakzatokkal; az utóbbiakról *elméleti* vonatkozásban is tanulnak), változatos bevezetést vagy befejezést készítenek (Mikes a tengerparton — esemény-nyel vagy tájleírással, természeti jelenséggel, személyrajzzal, monológgal, figyelemkeltő kérdéssel stb.), gyakorolják a tárgyalás tagolását, környezetrajzzal jellemeznek (Zsugori uram házatája; Szomszédunkban), mozzanatosorokat állítanak össze (fizikai, kémiai kísérlet). Játékokról, vetélkedőkről szóló beszámolóiban ugyancsak fontos szerephez jut a részletezés, a mozzanatosítás.

Pl. ... Befejező számunk a „Foglalj helyet” játék. Ebben mindegyik csoportból két tag versenyzett. Az osztályban eggyel kevesebb széket helyeztünk el, mint ahány játékos szerepelt. Síp-szóra minden versenyző igyekezett székre ülni. Akinek nem jutott, kiesett a játékból. A székek számát aztán állandóan eggyel csökkentettük. A győztes az lett, aki az utolsó széket is el tudta foglalni.

(H. Gizella: Ügyességi vetélkedő. Részlet.)

A *Lúdas Matyi*ban megfigyelhetik az ábrázolási módok sokoldalú szerepét, a lélektani mozzanatok lefolyását, a szereplők jellemét, az igeidőváltás és az alakzatok stílusélénkítő hatását. Mindezt én-elbeszélésekben (Hogyan jutottam be Döbrögihez? Elmondja L. Matyi) vagy az ezt előkészítő kisebb portrék megírásakor értékesítik. Pl.

Matyi orvosi ruhában

Hogy miért nem ismertek Matyira? Hát felöltözött orvosi ruhába. Fejére ócska parókát illesztett, oldalára spádét kötött. Felhúzott egy ócska bőrbugyogót s egy régi tábori kabátot. Azután megnyergelte a doktor vén paripáját, s útnak indult.

(T. Anna)

Átképzeltető témákról (*Csokonai búcsúja Lillától; Lúdas Matyi visszaüt*) és élményekről (őszi kirándulás, társadalmi munka, múzeumlátogatás) íratunk *dolgozatot*. *Követelmények*: Novellaszerű elbeszélés. Színhely, a szereplő néhány soros portréja, munka- vagy lelkifolyamat, epizódok. Értékelés. Irányított szerkesztés, vázlat. A tárgyalás tagolása. (Lehet epizód- vagy „kép”-sorozat is.) Elbeszélő, párbeszédes, leíró elemek összefonódása. Helyes időrend (esetleg időváltás). Szóképek és alakzatok használata a tartalomnak megfelelően.

Egy *számbáborús témához* pl. ilyen szókinccsgyűjtést ajánlatos végeztetni:
Szakkifejezések: támadó, védő, leolvas, fedezék, „égimádás”, „földimádás”;
Mozgást kif. igék: kúszik, előrelopakodik, előreront, rohan;
Hangot jelző igék: kiált, hahózik, harsan, buzdit;
Indulatszók, mondatzók: Hahóóó! Előre! Roham! Vissza! Hajrá!
Lelkiállapotot kifejező határozók: feszülten, izgatottan, ujjongva, óvatosan.

Az élmény felújításához hasznos, ha a támadók és a védők, valamint a zászló helyét *térképsémán* is felvázoljuk.

Alább egy részletet közlünk S. Piroská beszámolójából. Érdekessége, hogy a zászló elfoglalásának mozzanatsorát kísérő monológ saját izgalmát tükrözi. A fordulatot igeidőváltás is érzékelteti.

- Mondd, merre mehettek? — kérdezte az egyik lány.
- Nem tudom, de...
- 17-71, le! — kiáltotta valaki.
- Sajnos, az én vagyok — szólt a kislány. — Siess, bújj el! — kiáltotta nekem.
- A lehető leggyorsabban elillantam.
- Ott a zászló! — ordított valaki teli torokból.
- 81-42, 93-51, 74-87 és így tovább...
- Zúgott az erdő a gyerekek zajától.
- Osztálytársam, egy alacsony, szőke fiú kiugrott a bokrok közül, és nagy iramban vágatott a fához, amelyen a piros lobogó lengett. Most a bokroknál kúszik. Eltűnik.
- Hol van? — kérdem magamtól. Nagyon ideges vagyok. Hol lehet? Jaj, csak nem olvasták le?! Ó, a barátja most segíti fel a fára! Végre! Már a fán van!
- Hajrá, Rózsahegy! — zúgtak a mieink. (És a boldog pillanat.)
- Megvan, megvan a zászló! — kiáltoztunk összevissza.
- Csapatunk fellelegzett. Bezzeg az ellenfél...!

5.

A 8. osztályban — *Mikszáth, Ady, Móricz* műveihez, valamint a *mondattan*hoz kapcsolódva — ugyancsak ismétlő-szintetizáló feladatokat végeztetünk az első időszakban. Közben — a komplex esztétikai nevelés jegyében — egyre több „forma-

bontó” megoldásra tanítjuk meg a tanulókat, főleg a jobb fogalmazókat. Így pl. Ady Dózsa-verse nyomán „megszövegezik” Derkovits néhány fametszetét:

... Az úton meneteltek. Nem, ezt inkább özlönésnek lehet mondani. Ezer és ezer kemény öklű, erős jobbágy vonult, arcán vad elszántsággal. Kiegyenesített kaszák csillantak meg a nap-sütésben. Nagy, nehéz dorongok tűntek fel itt is, ott is...

(Ny. Erzsébet: Dózsa katonái)

... A hatalmas öklökben megvillannak a kaszák. Legelől a kapudöngetők rohannak hatalmas szálfakkal a markukban. A kapu dübörögve szakad be a sok szálfá irtózatoss nyomasától. A jobbágysereg „hajrá-haj!” kiáltással tör be...

(H. Sándor: Kapudöngető)

Filmjelenet készülhet *A grófi szérűn* képsorából vagy egy vihar mozzanatsorából, monológ egy öreg zsellér szerepében. Megszólalhat a költő is *A téli Magyarország* vagy *A föl-földobott kő* gondolataival. Az utóbbihoz A magyar irodalom képeskönyve (szerk. Keresztury D.) Ady képét (277. lap) is fölhasználhatjuk. Pl.

Allok az erdő kellős közepén. Fejem a fához támasztom, nézek a messzeségbe, a semmibe, és mélyen elgondolkodom. Az erdő bús, komor, akár az én gondolataim. Nem érzem jól magam. Valami hív, valami vonz, ki a fényes Párizsba. De minden hiába! Ahányszor kimegyek, mindig visszavágyom, mindig üldöz, gyötör a honvágy. Hiába kinn fényesség, kultúra, szórakozás, itt pedig nyomor és unalom; nem menekülhetek: mindig visszavágyom szülőházamba. Olyan a sorsom, mint a föl-földobott kő.

(C. István)

Bevezetés és befejezés változatokat is íratunk. Ezeket dolgozatukban is felhasználhatják. Egy *sportvetélkedő* kapcsán pl.:

- Ugrik Ödön, felkészül-Erzs! — adta ki a parancsot a tanár bácsi.
- 4 méter 70!
- Nagyszerű ugrás! Bravó, Dönci!
- 4 méter 30! — kiáltották a mérők.
- Jól van! Jöhet a következő!

Vagy: Őszi délelőtt. A szél csendesen susog, száraz faleveleket sodorva magával. A nap még melegen süt. Nem messze vígan folyik a Karasica medrében. A futballpályán vagyunk, hiszen ma sportversenyt tartunk.

(H. Éva)

Dolgozatoként élménytémákat (társadalmi munka, sportvetélkedő, kirándulás stb.) tűzünk ki, melyeket akár riportszerűen vagy egyéb „formabontó” módon is megoldhatunk. *A követelmények* hasonlóak a hetedikesekéhez. Nyilván hosszabb terjedelmet, elmélyültebb ábrázolást várunk.

Az alábbi részlet írója (G. Erzsébet) — a hatodikos dolgozattal ellentétben — inkább a hangulati elemeket örökíti meg egy *szüret*ről.

... Szüretelnek. Lassan mindenütt megszállják a szőlőket a szüretelők. ... Az őszi színe, hangulata mindenütt megtalálható ebben a munkában: a madárriasztó ostopattogás, a puttonyosok harsány térfalkozása a szedőlányokkal, hordókongás, mustcsorgás, aranyló napfény, sárguló falevelek.

... Bezzeg a gyerekek nem nagyon erőltetik meg magukat. Vidáman futkosnak egyik tőkéttől a másikig, és kóstolgatják a mézédesszemekeket. Micsoda gyomorrontás lesz ebből!

Erdekes megfigyelnünk, ahogy az egyik tanuló (R. Mária) egy *sportverseny hőst* szemléli és magát a *versenyt*:

— Mekkora ugorhat ez az alacsony, de erősnek látszó fiú? — kérdelem magamtól.

— Gábor, nagyot! Amekkorát szoktál! — hangzanak mindenfelől a biztató szavak. De lássuk a fiút! Izmaít megfeszítve nagy gyorsasággal indul, fut, dobban, és mint a pille száll a gödör öt méter körüli pontjára. Feláll, arcán látszik az öröm. A tanár bácsi is gratulál neki:

— Gábor, ez nagyszerű! 4 méter 90! Tiéd a győzelem!

Es ahogy a „hős” (B. Gábor) látja önmagát:

Megkezdtek a távolugrást. Láthatólag nagyon szoros lesz a küzdelem. Itt van a jó ugrók közül V. Ödön, ez hatalmas, széles vállú gyerek, aztán K. Gyurka, V. Jóska és persze én.

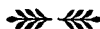
Elsőnek Ödön ugrott. Ahogy fut, szinte remeg alatta a föld. És most hórúkk! Hatalmas lendülettel vágódik a puha homokba.

— Oriási! Kitűnő! — kiáltják nagy örömeződéssel a gyerekek. — 4 méter 70 az ugrás!

Ezután én következtem. Na, bizony fel kell kötnöm a gatyámat, ha le akarom hagyni Döncit! Nagyot sóhajtottam, és a lábamra bízam minden tudásomat. Apró lépésekkel kezdem a futást, egyre gyorsítok, gyorsítok, és zsupsz! Ellököm magam a földtől, ahogy csak telik az erőmből.

— 4 méter 90! — kiáltották, akik mérték az ugrást.

Ezzel eldölt, hogy ki az első. A távolugrást én nyertem meg.



Megay László:

VARÁZSFÜVEK

Fűben-fában van az orvosság — tartja a régi szólásmondás.

Valóban erdőn-mezőn varázsfüvek és varázseréjű fák ősidők óta gyógyítják az embert és az állatot.

A szerző Gaál Domonkos szép rajzainak a segítségével tanít arra, hogy begyűjthesse a kis olvasó a nem mérgező gyógynövényeket. Így ismerhetik meg a régiek bűvös titkait.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

Kis József:

VÁMBÉRY NYOMÁBAN

Közép-Ázsia színes, egzotikus világa kalandos utazásra csábított sok-sok tudóst, kutatót. Közöttük magyarokat is.

Mintegy száz évvel ezelőtt járta Közép-Ázsia sokszor ismeretlen tájait Vámbéry Ármin, a nagy magyar tudós. Vámbéry nyomában indult el kamerájával Kis József filmrendező. Filmet készített a nagy magyar utazó útjáról. Bejárta munkatársaival Üzbegisztán, Afganisztán tájait, felkereste a híres keleti városokat: Szamarkandot, Buharát, Khivát. Tanulmányozta az ottani életet, az ottani szokásokat.

Így kínálkozik lehetősége Kis Józsefnek, hogy összehasonlítsa Vámbéry tapasztalatait, a mai szocialista országok életével.

Kis József útinaplóját Zöldi István és Dióssi Ferenc felvételei teszik gazdagabbá.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

Koroknay István:

AZ ÁLLATOK NAGY KÉPESKÖNYVE

Másfél millió állatfaj él a Földön. Ezeknek nagy része gerinctelen. Azonban a gerincesek száma is jelentős: mintegy húszezer hal-, köze háromezer kételtű-, ötezer-nél több hüllő-, huszonnyolcezer madár- és tizenháromezer emlős fajt tart számon a tudomány.

„Az állatok nagy képeskönyve” az ifjúság számára csupán kétszázat választott ki, talán a legérdekesebbeket. A szerző helyesen járt el így módjában van bemutatni sajátos, különös egymástól is lényegesen eltérő életmódjukat, harcaikat, játékoságukat, mozgásaikat, vándorlásukat.

Az érdekes leírásokat, mintegy kétszáz pompás fénykép egészíti ki.

A rajzokat Huller Ágoston készítette.

A névmutató segíti az áttekintést.

A kötet kitűnő olvasmány, az általános iskolai felső tagozatába járó tanulóknak igen hasznos kézikönyve is.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

RAJZOLJ VELÜNK!

A rajzolni szerető gyerekeknek szól a képes könyv. Játékosan, egyszerű példákon, nagy festők művein és gyermekrajzokon okulva ismerhetik meg a rajzolni szerető gyerekek a vonal, a folt, a tér szerepét. A könyv önálló munkára, ügyeskedésre buzdít. A kis kötet a Magyar Televízió 1969-ben sugárzott műsora alapján készült.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1972)

FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

DIÁKKÖRÖK AZ ORSZÁGOS SZAKMAI KONFERENCIÁN

Elsőéves korunkban hallottunk arról, hogy diákkörök is találhatók a főiskolán. Gondoltuk, hogy valamelyiket meg kellene látogatni. Így jutottunk el egy alkalommal felsőbb éves hallgató segítő közvetítésével a Pedagógiai Tudományos Diákkör egyik gyűlésére. Ez már az első év vége felé volt.

A diákkör gyűlésének hangulata kapott meg bennünket. Ki-ki beszámolt évi munkájának eredményeiről, sikereiről, eredménytelen kísérleteiről. Egy hallgató pedig a Debreceni VIII. Országos Szakmai Konferenciáról, annak hatásától és saját sikereiről szólt, igen nagy lelkesedéssel.

A következő évben, tehát II. éves korunkban jelentkeztünk a diákkörbe. Semmi határozott elképzelésünk nem volt. Majd csak adódik számunkra valami. Először azt tanultuk meg, hogy sok a kutatási terület. A pedagógia az emberformálás tudománya, s minden ember más és más. Mindmegannyi téma, de téma az iskola, az osztály, az úttörő, a napközi, a különböző tantárgyakban elérhető eredmények, milyen nehézségek akadályozzák az eredményes munkát; és iskolán kívül is él gyermek, sőt az is részben a mi gondunk, hogy mi történik tanítványainkkal az iskola befejezése után? Jó volna valamit kezdeni, ám a mit és hogyan nem volt előttünk tisztá. Segítségre jött azonban a következő előadássorozat: *A tudományos kutatás alapjai*.

Az előadó minden szavát jegyeztük, az irodalmat bújtuk, tanultuk. Ez az esztendő is eltelt. Sokat tanultunk, szorgalmasan jártunk a diákköri foglalkozásokra, kicsit irigyek is voltunk azokra, akik kutatásaik eredményeit ismertették s főleg azokra irigykedtünk, akik jó dolgozataikkal pályáztak a IX. OSZK-ra, hiszen nekünk még témánk sem volt. Az OSZK-ról hazatértek ismét beszámoltak és évvége lett.

Az 1970/71. tanévet úgy kezdtük, hogy a diákkörben ismertettük elképzeléseinket az ITV. adásainak vizsgálatáról. Mindenki lelkesedett. Hozzákezdünk az elképzelések megvalósításához. Mennyi gond, mennyi munka, mennyi tárgyalás, elkeseredés és újbóli nekilendülés, biztatás és ledorongolás és végre ... kész a mű. Dolgozatunkat elfogadták és irány Eger.

1971. Eger, a X. Országos Szakmai Konferencia. Az egriek mindent megtettek, hogy ezt az időt a legkellemesebben és leghasznosabban töltsük el. A főiskola kollégiumában laktunk, ahol minden tekintetben maximálisan gondoskodtak a néhány száz tanár és hallgató ellátá-

sáról. Az első nap ismerkedéssel, városnézéssel telt el. Másnap komoly munka kezdődött. Szekciókban folyt az ülésezés, ahol az elfogadott pályamunkák lényegét ismertették íróik, majd megvitattuk azt. Az Oktatás-Nevelés Technikai Eszközei Szekció munkájában vettünk részt. Színvonalas dolgozatokat hallhattunk az iskola-televízióval kapcsolatban, s ez számunkra azért volt hasznos, mert néhány főiskolán hosszabb ideje folyik e témakörben intenzív kutatás. Így nekünk, akik még csak kezdő, bizonytalan lépéseket tettünk, mind a kutatás módszerében, mind tartalmában nagy segítséget nyújtottak a továbbiakra nézve.

Érdekesekek és főként gyakorlatilag voltak hasznosak azok a szemléltetőeszközök, amelyek bemutatására, ismertetésére sor került. Legtöbbjük folyamatok szemléltetésére szolgált, általuk elektromos vezérléssel, dinamikusan mutathatta be a tanár a jelenséget. Nagyon esztétikusak és házilag elkészítve viszonylag olcsón előállított eszközök voltak ezek. Ezenkívül diával, filmmel való szemléltetés módszereiről esett szó, de nem maradt ki az iskolarádió és a magnetofon felhasználási lehetőségeinek elemzése sem. Beszélgetések során értesültünk más szekciók munkájáról, ezek munkáján személyesen nem vehettünk részt. Jól sikerült ismerkedési est is volt, melyet két színvonalas irodalmi színvonalú műsorral egybekötve rendeztek. A beszélgetések arra engedtek következtetni, hogy általában vitakészség, témagazdagság jellemezte az egyes szekció-üléseket.

Az egri három nap el nem hanyagolható momentum a konferencia záráskordja, az eredményhirdetés sem, amelyet feszültséggel telítve többedmagunkkal izgultunk végig. Kellemes és jóleső érzéssel, sőt boldogan vettük tudomásul, hogy a TV külön díjával jutalmazták pályamunkánkat.

1972. Az egri konferencia légköre, az ott szerzett tapasztalatok további munkára serkentettek bennünket és az előző évhez hasonló folyamat következményképpen utaztunk Pécsre, a XI. OSZK-ra. Ez a megmozdulás azonban már lényegesen különbözött az előzőektől, mivel a Pedagógusjelöltek I. Országos Találkozója keretében került megrendezésre a szakmai konferencia is.

Az új kezdeményezés célját talán a Művelődésügyi Minisztérium által kiadott körözhelyben leírottakkal tudnánk legtömörebben összefoglalni.

„Az ifjú pedagógus nemzedék ügyét a társadalmi érdeklődés előterébe kívánjuk állítani azért, hogy elősegítsük a pedagógiai munka társadalmi presztízisének emelkedését. E cél érdekében elhatároztuk, hogy az évenként megismétlődő hallgatói szakmai, pedagógiai, tudományos, művészeti és testnevelési rendezvényeket egységes, országos jellegű demonstratív találkozóvá szervezzük.”

A találkozó négy rendezvényből állt:

1. Országos Szakmai Konferencia.
2. Spartakiád.
3. Kulturális Találkozó.
4. Ifjúsági Nagygyűlés.

Időrendileg az első közös program az Ifjúsági Nagygyűlés volt. 19. intézmény képviselői gyülekeztek a Széchenyi téren, ahol Pécs Megyei Városi Tanács vb-elnöke üdvözölt bennünket. Utána elvonultunk (katonazenére) az orvostudományi egyetem aulájába, ahol Dr. Gosztornyai János miniszterhelyettes mondott ünnepi beszédet. A nagygyűlésről talán még annyit: reprezentatív volt a Széchenyi téri felállítás, ahogyan az intézmények képviselői zászlóik mögött felsorakoztak. A vonulás is az lehetett volna, de itt már inkább tömeg voltunk, akik katonazenére „ballagtunk”.

A nagygyűlés után kezdődtek a sportvetélkedők, az OSZK ülései 14 szekcióban; megnyitották a képzőművészeti, fotó-, szemléltető eszköz kiállításokat is.

Az OSZK 14 szekcióban végezte munkáját. Mi ismételten az Oktatás-nevelés Technikai Eszközei, vagy ahogy röviden neveztük Technikai Eszközök szekcióban vettünk részt. Örömmel értesültünk arról, hogy idén már annyi pályamunka érkezett be ebbe a szekcióba, hogy kettő kellett osztani, „A” és „B” szekcióra. Az „A” rész elsősorban a televízió problémájával foglalkozott, de a tavalyihoz képest kibővült a skála. Felölelte az ITV-től kezdve a TV adásainak hatását vizsgáló témákat az általános iskola alsó és felső tagozatában egyaránt. Számunkra a legérdekesebb az egyes tárgyakkal kapcsolatos hatásvizsgálat, azok eredménye volt. Érdekesebb és témájukban újak voltak azok a munkák, amelyek azt vizsgálták, milyen hatással van a gyermekre a TV felnőtteknek szóló műsora, mennyiben járulnak ezek az adások pl. a tanulók világnézeti neveltségéhez.

A beszámolót követő viták a tavalyinál is élénkebbek egy-két felszólalástól eltekintve — „sportszerűbbek” is voltak. Nem hangzott el olyan ismertetés, melyet ne követett volna kérdések sora. Többször bizony időhiányában kellett pontot tenni egy-egy nyitva hagyott problémára. Sajnos az idő kevés volt, olyannyira kevés, hogy a többi szekció munkájáról Pécsen csak nagyon hézagosan szerezhettünk értesülést.

Az ülésezés második napján, délután volt az eredményhirdetés. A rendezőség valószínűleg nem számított olyan mértékű érdeklődésre, mint aminek tanúi lehettünk. Az ünnepséget a főiskola díszterében rendezték, ahová elkerülően sok ember préselődött be a szó legszorosabb értelmében, és még így is népes „külső” hallgatóság maradt. Ráadásul az eredményhirdetés naajndem egy órával később kezdődött a kiírt időpontnál. Már-már katasztrófálissá vált a hangulat. A nagy hőségben, levegőhiányban komolyabb következményektől lehetett tartani, amikor egyik sarokból halkan, de határozottan felcsendült a „Bunkócska”. Az első pillanatban meglepetés suhant végig az arcokon, majd lelkesen bekapcsolódott az egész terem. Mozgalmi dal mozgalmi dalt követett, s ebben a kényszerhelyzetben visszajára fordult valami. Csodálatos érzés töltötte el az embert. Érezni lehetett a belőlünk sugárzó erőt, a mai fiataloktól olyannyira vitatott forradalmiságot.

Hazaértünk. Megtartottuk a diákkör záróülését, ahol mindenki elmondta saját szekciójában szerzett tapasztalatait. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a dolgozatok színvonalának emelkedése, a témakör bővülése, a vitakészség fokozódása nemcsak a mi szekciónk jellemzője. Az előző évvel összehasonlítva erősödött az egészséges kritikai és önkritikai szellem. Bátran hozzányúltak a vizsgálódási területen felmerülő problémákhoz. A konklúziók jó részben nemcsak nyitott kérdések, hanem megoldási javaslatok is elhangzottak.

Ha ismét végig gondoljuk ennek a mozgalomnak a tízéves fejlődését, az első 10 dolgozattól a most bemutatásra került 177-ig, akkor nemcsak számokban (most közel 800 dolgozattól került ki a 177), de minőségileg is fejlődés tapasztalható.

Egy dolgozat elkészítésének folyamatában három periódust állapíthatnánk meg:

1. A felkészülés időszaka, mely a téma kiválasztását, azzal való ismerkedést, célok megjelölését, majd a konkrét vizsgálatokat, irodalmi tájékozódást, az anyaggyűjtést, az eredmények, tapasztalatok összegzését foglalja magában.

2. Az eredmények bemutatása, mely több fokozatban történik. Ezután felülvizsgálja a patronáló tanár, majd az illetékes tanszék még egy tanára. Ezután következik a Diákköri Tanács zsűrije előtti bemutatás és a vita. Ha vette az akadályt, a két szekcióvezető tanár elé kerül s ha itt is megfelel, bemutatandó az OSZK-n.

3. Az előző kettőtől el nem választható az „utőreğzés”. A személyes tapasztalat, módszerbeli változtatás igénye, új kérdések felmerülése ösztönöz. A munka folytatásának lehetőségei a bemutatás és a későbbi átgondolások során kristályosodnak ki. Ezért is tartjuk nagyon fon-

tosnak, hogy valamilyen fórumon elhangozzék a vizsgálat eredménye és annak vitája, mert ez a fejlődés első kritériuma.

Hogy miben látjuk ennek a mozgalomnak a jelentőségét? Hozzászokik az ember a rendszeres, következetes munkához, a sikertelenségek elviseléséhez, megtanul az ember újakezdeni. Kifejleszt egy olyan jellegű igényességet önmagával szemben, aminek később az életpályán is hasznát veszi. Nem cél és nem is elegendő egy ilyen munka ahhoz, hogy általa tudóssá váljék valaki. Eredménye talán annyi, hogy könnyebben és jobban eligazodik a szakmában, a szakirodalomban, igényli annak rendszeres tanulmányozását, kritikával fogadja azt, jobban be tudja építeni gyakorlati munkájába. Végül, de nem utolsósorban nagy erőt ad a továbbiakra

nézve a pillanatnyi sikerélmény. Elmélyítésén a főiskola is munkálkodik. Minden évben, az idén is hazajövetelünk után főigazgatói fogadáson vettünk részt, melyen a főiskola, a KISZ, a szakszervezet képviselői is megjelentek és nem kis elismerésben volt részünk.

Talán azzal a banálisnak tűnő, de őszinte mondattal záránk ezt a kis beszámolót, hogy most az életbe induláskor többek között ezt is útravalónak kaptuk s annyi örömet okozott nekünk ez a munka, hogy érdemes tovább csinálni, nehéz lenne abbahagyni és nem is hagyjuk abba.

Megvan az új TV-s téma ... dolgozunk!

Boor Éva—Gyáráki Etelka
főiskolai hallgatók



MŰHELY

DR. KISS ALBERTNÉ
Debrecen

Feladatlapok a hetedik osztályban kötelező házi olvasmány feldolgozásához

Az olvasóvá nevelés szövevényes problematikájában kulcskérdésnek érezzük, hogy sikerül-e tanítványaink szellemi érettségét, esztétikai érzékét olyan mértékben fejleszteni, hogy az általános iskolai évek végén vagy azt követően megtörténik az áthajlás az ifjúsági irodalomból a felnőttek irodalmába. Ha a középiskolások olvasókedvének hirtelen apadására vagy az ilyen fokon tovább nem tanulók izlésszegénységére figyelünk, szomorú kép tárul elénk. Amikor a hibákat nyomozva visszafelé haladunk az idáig vezető úton, az általános iskola jól ki nem használt lehetőségei között érdemes megállni a *kötelező olvasmány* problematikájánál.

A hetedik osztályban kötelező olvasmány feladatlapos, a tanítás-tanulás egységében végzett elemzése kapcsán már kifejtettük véleményünket a programozás elemeinek alkalmazhatóságáról az irodalomtanításban.* E módszert a hagyományos óravezetés alapjaiba szöve és csoportmunkával kombinálva meglepően jó eredményre jutottunk a Jókai-regény tanításában.

Az általános iskolában a négy évfolyam egy-egy kötelező olvasmánya mellett más regény elemzése nem szerepel a tananyagban. Ha néhány nagyepikai alkotás ismerete (*János vitéz*, *Toldi*, *Lúdas Matyi*) segíti is a regények világában való tájékozódást, döntőnek mégis az egy kötelező olvasmány módszeres, mélyen elemző és élményt fokozó tanítását látjuk. Az olvasóvá nevelés egyik kulcskérdése ez tehát, még akkor is, ha — általános tapasztalat szerint a tanulócsoporthoz jelentős része még nem jutott el olyan szellemi érettségig, hogy magától igényelné a hasonló olvasmányokat. A külső ösztönzésre olvasott mű azonban áthangolhatja, izlésszintjének meg-

* Dr. Kiss Albertné: Kísérlet a programozás elemeinek felhasználására... Magyartanítás, 1971/6.

haladására készítheti a tanulókat. Ez a folyamat csak úgy lehet sikeres, ha irányításunk nyomán a felszínes hatás helyett mélyenjáró élményt nyújt a mű, segítjük megértését, figyelmük lényegre irányítását, serkentjük az elmélyült, gondolkodva, érezve olvasást.

Olvasmánynapló íratása és beszélgetés az olvasott műről — ugyanazon két művel igyekszünk csatát nyerni, a kilencévesektől az érettségizőkig tanítványaink szívébe és eszébe vésni a tanterv által előírt házi olvasmányokat. Ez a módszerbeli szűrkeség is hozzájárul ahhoz, hogy törekvésünk nagyrészt meddő maradjon.

Ilyen tapasztalatok és megfontolások alapján *A kőszívű ember fiai* című Jókai-regényt megkíséreltük hatékonyabban, a tananyagon túltekintő céljainknak megfelelően tanítani. A kísérlet részletes elemzése helyett néhány útmutató megjegyzést fűzünk csupán a feladatlapokhoz.

A kísérleti osztályok valamennyi tanulója megkapta az egész feladatsort, de megoldaniuk csak egy-egy szakaszt kellett. A beosztást hasznos minden tanárnak külön mérlegelnie. Példaként említünk egy variációt:

Három csoportra osztunk egy osztályt és három részre a feladatokat. A mű témájára és szereplőire vonatkozó kérdések megoldása viszonylag egyszerű, bonyolultabb a csoportos jellemzés és a cselekmény, szerkezet kapcsolata, a végső kérdések pedig több alpontról álló összetett feladatot tartalmaznak, ezért hasonló nehézségi fokú három csoportot így alkothatunk:

1—26.	(15 kötelező + 11 pótfeladat)
27—42.	(11 kötelező + 5 pótfeladat)
43—53.	(9 kötelező + 2 pótfeladat)

A kitöltött lapokat három nappal a regény tanórai elemzése előtt kellett beadniuk.

Az olvasmány feldolgozására szánt négy órán a tanulók emlékeztetőként használhatták az értékelés után visszaadott feladatsort. Ezeket az órákat úgy szerveztük meg, hogy a hagyományos osztályfoglalkoztatás, a programozás elemei és a csoportmunka egyaránt helyet kapjanak bennük. (A módszerek ésszerű kombinációja egy anyagrészen belül is jobb eredményt ígér bármelyik egyedüli alkalmazásánál.)

a) *Feladatlapokat* használtunk az órák 10—15 percében egy-egy fejezet, ill. fejezetrészlet adott szempontú elemzésére. (Csoportos jellemzés, a jellemzés módjai stb. Két feladatlapot mellékelünk.)

b) Helyet kapott az órán és házi feladatként a *csoportmunka*: Az a) pontban említett feladatlapokon három-három tanuló együttesen dolgozott; önkéntes csoportokban készültek egy-egy részlet megjelenítésére; a zsűri közösen készítette el az értékelés szempontjait; a megértést mélyítő, ellenőrző, ill. problémafelvető kérdések megoldása a háromtagú együttesekben stb.

c) *Frontális osztálymunkában*, beszélgetés, kiselőadás módszerét alkalmazva történt az előzetes otthoni munkaként és a feladatlapokon szerzett ismeretek, vélemények rendszerezése, megvitatása és mindezek értékelése.

A téma tanításához, ill. az értékeléshez nem lehet sémát adni. A kötelező olvasmány ilyenféle feldolgozása a szóbeli és írásbeli információszerzésnek gazdag lehetőségeit kínálja. A végső kontroll — 10—15 perces írásbeli ellenőrzés a téma befejeztével — helyes, de nem feltétlenül szükséges.

A feladatlapok bemutatása ötletet, némi segítséget és ösztönzést kíván adni, hogy változatosabban, hatékonyabban tanítsuk a kötelező olvasmányokat.

a) A REGÉNY OTTHONI FELDOLGOZÁSÁNAK PROGRAMJA

Jókai Mór: A kőszívű ember fiai

1. A regény elolvasása után felelj a kérdés-sorozatra.
2. A feleletekkel ne siess, nem válaszolhatsz egyfolytában valamennyire. A csillagjeleknél ajánlatos megpihenned. Hosszabb, több napos, több hetes szünetet ne tarts, mert az olvasást követő napon jobban emlékszel a regényre!
3. Ha bizonytalan vagy a válaszban, lapozd fel, olvasd újra a megfelelő részleteket!
4. A kérdések után zárójelben találod a megoldáshoz szükséges fejezet címét. Újraolvasása hozzásegít a helyes válaszhoz.
5. Segítségként használhatod tankönyved szövegét a regény elemzéséről.
6. Az aláhúzott mondatokat többször is olvasd el, jegyezd meg, mert hozzásegít a következő kérdések megoldásához!
7. A *-gal jelölt kérdésekre nem kell kötelezően válaszolnod.

*

Nevem:

.....-án kezdtem a regény olvasásához.
.....-án befejeztem.

Ez (hányadik?) regény, amit Jókaitól olvasok.

1. Miről szól a regény? (Egy-két mondatmal felelj!)
2. Ki a legnagyobb hős a műben? (Aláhúzással válaszolj!)
- *3. Kiről írja Jókai a jellemzést: „Kőszív, de gyémántszív. A gyémánt az a kő, amelynek lelke van.” (Napfény és holdfény.)
4. Milyen érzelmek teszik Baradlayné hűségé, mi ad neki emberfeletti erőt? (Ha bizonytalan vagy a válaszban, olvasd újból az Akik igazán szeretnek c. fejezetet!)
5. A Baradlay-fivérek közül kit tartasz a legértékesebb embernek és miért?
- *6. Jókai szerint ki a legnagyobb hős? (A kőszívű ember előtt.)
- *7. Egyetértesz ebben az íróval?

8. Richárdnak melyik cselekedete (cselekedetei) tetszettek neked legjobban?
9. Idézz egy-egy jellemző mondatot Baradlaynéról és Baradlay Kazimírról!
- *10. Sorold fel Baradlay Kazimír rangját, és címeit! Kitől és miért kaphatta ezeket?
11. Kik voltak a reakciós erők kémei? (Aláhúzással válaszolj!)
12. Gyűjts bizonyítékokat Plankenhörst Alfonsine gonoszságára!
- *13. Miért gyűlölte Alfonsine a Baradlay családot?
- *14. Olvasd újra Ridegváry Bence és Alfonsine beszélgetését! (Sötétség.) Mire szövegeztek?
15. Gyűjts rövid részleteket a főbb szereplők leíró jellemzéséhez! (Név, fejezetcím, oldalszám.)
16. Állítsd ellentétbe a regény valamely két nőalakjának jellemvonásait!
17. Miért méltó ellenfele Palvicz Ottó Richárdnak?
18. A regény két szereplőjét eszményi barátság fűzi össze. Kik azok? (Aláhúzással válaszolj!)

*19. Mikor és hol történt Ödön és Leonin utolsó találkozása?

20. Sorolj fel néhány népi mellékalakot!

21. Jellemezz röviden közülük egyet!

22. Boksa Gergőnek melyik cselekedete tett szert legjobban?

*23. Ki volt Mausmann?

*24. Ki hangoztatja kétszer is a regényben: „Becsületes embernek lenni a legjobb üzlet.”

*25. Az ábrázolás hangneméről ítélve hogyan vélekedik az író Tallérossy Zebulonról?

*26. Melyik Petőfi-versre emlékeztet Minden-váró Ádám?

27. Keress példákat csoportos jellemzésre!

A szereplők hovatartozását a szabadságharcból való kapcsolatuk dönti el.

28. Kik tartoznak a haladó forradalmi erők csoportjába?

29. Sorold fel a maradi, Habsburg-párti szereplőket!

30. Melyik csoporthoz sorolnád Tallérossy Zebulont és Boksa Gergőt?

31. Csoportosítsd vázlatosan és áttekinthetően a regény alakjait! Segítek: A jellemeket a szabadságharc, mint vízvázlasztókat különíti el egymástól.

A haladó bázisiak tábora

Baradlayné

A maradiság képviselői:

Baradlay Kazimír

32. A regény cselekménye három irányból indul:

(Baradlayné)

(Ödön)

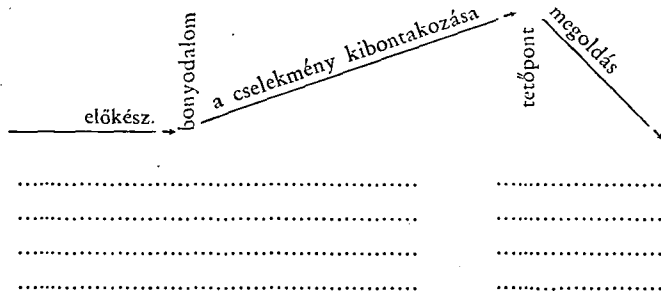
(Richárd, Jenő)

magyar szabadságharc

Írd be a helységneveket!

33. Hatodik osztályban tanultátok az epikai művek szerkezetét. (Lásd: 6. o. Toldi

szerkezete és 7. o. tankönyv 191 l.) Az alábbi szerkezeti ábrába írd be a cselekmény megfelelő vázlatpontjait!



*34. Melyik fejezetben találsz a megyei Habsburg-párti reakció és a haladó nemzeti erők küzdelmének leírását?

35. Lapozd fel a Tavasz napok c. fejezetet! Hogyan viselkedtek a bécsi forradalom idején.

a) A császári hatalom kiszolgálói?

b) A pénzemberek?

c) Plankenhorsték?

d) Baradlay Jenő?

e) A nép?

36. „Nyergelj, fordulj!” — Kiknek a jelszava volt ez és mit jelentett?

*37. Kik és hogyan igyekeznek megakadályozni Baradlay Jenő hazatérését?

*38. Milyen történetet suttognak a Királyerdő fái?

39. Mi a „meghalató intézet”?

*40. Melyik Dickens-regényben olvastál hasonló intézetről?

41. Sorold fel a sorsdöntő leveleket a regényből!

a) Baradlayné levele Ödön fiához: hazahívja Szentpétervárról.

b)

*42. Emlékezz arra, amit a történelemórákon a korról tanultál, és felelj a kérdésekre!
a) A történelemből ismert személyek közül kiket szerepeltet Jókai a regényben?

b) A szabadságharcnak mely csatáit írja le? (Aláhúzással válaszolj!)
Buda ostroma — isaszegi, pákozdai, kaszai, komáromi, szolnoki csaták.

*

Néhány szereplő neve viselőjének valamely jellemvonását fejezi ki. Ezek a beszélő nevek:

43. Sorold fel a regénybeli beszélő neveket, és röviden írd utána, milyen tulajdonságra utalnak!

Jókai jellembrázolásának és a stílus bajlékonyságának egyik eszköze, hogy a szereplők más-más módon beszélnek.

44. Az első példa alapján pótolod a bejegyzéseket!

Hogyan beszél

Baradlay Kazimír? Hidegen, keményen.

*Baradlayné?

Tallérossy Zebulon?

Pál úr?

Jókai nagy művésze a változatos, izgalmas meseszövéseknek, gyakran váratlan fordulatokkal, mesészerű kalandokkal lepi meg olvasóit.

45. Említs

— egy-két hihetetlennek látszó kalandot

— váratlan fordulatot a történetben

— példát a korlátlan gyűlöletre, bosszúvágyra

— példát a túlradó szeretetre

A táj vagy természeti jelenségek leírása mindig a történethez kapcsolódik, bangulatilag is aláhívja azt. Pl. a ködös dérfestette őszi tájkép az Elöl víz, hátul tűz c. fejezetben.

46. Keress néhány természetleírást a regényben! (A témát, fejezetcímét és oldalszámot jegyezd ide!)

47. Írj példát a szabadságharcnak az egész nemzetet egységbe formáló hatására!

A regény szereplői közül sokan a történet folyamán válnak bősé vagy értékes áldozatkész hazafiává. Pl. Baradlay Richárd.

*48. Említs még néhány példát a szabadságharc jellemálatalkító erejére!

49. Hogyan gondolkodik Ödön a szabadságharc bukásáról, a fegyverletételről? (Régi jó barátok.) (Aláhúzással válaszolj!)
kétségbeeséssel — lemondóan — bizva a szabadságharc eszméjében.

50. Milyen hangulatot áraszt a regény befejezése? (Végszó.) (Aláhúzással válaszolj!) tragikusát — szomorút — reménykedőt — beletörődést — kínzó fájdalmat.
51. Mi lehetett az író célja a hősi korszak, a nagy nemzeti összefogás ábrázolásával és a reménykeltő befejezéssel? (Hozzásegít a megoldáshoz Jókainak egy hasonló témájú regényéhez írt utószava: „Még akkor élénken emlékeztem a 48—49-i világra: minden nagy és apró tragikus és komikus alakja a dicsőséges és rémekkel teljes korszaknak ott élt, ott kísértett a lelkemben: és én elég naiv voltam azt

hinni, hogy azt mind föl lehet már támasztani a hamuból, a ködből.”.)

52. Írj néhány olyan rövid idézetet, mondást a regényből, amelyet szeretnél megőrizni az emlékezetedben!

- *53. Füzetedben vagy egy rajzlapon készíts rajzos illusztrációt a regény valamely jelenetéhez.

b) FELADATLAP A. TANÓRAI FOGLALKOZÁSHOZ

1. sz. feladatlap

A következő kérdésekre válaszolva elemezd az *Egy nemzeti hadsereg* c. fejezetet!

- Kik a hősei ennek a fejezetnek?
- Hogyan született a nemzeti hadsereg?
- Kikből alakult?
- Hogyan jutottak fegyverhez, löveghez, pénzhez?
- Milyen volt a hadsereg belső élete?
- Mi adta a nemzeti hadsereg csodálatos erejét?
- Pótold a hiányzó jelzőt: Ez a fejezet a nemzeti hadsereg -os jellemzését tartalmazza. (A nagyenyedi két fűzfa c. elbeszélés elemzésekor tanultatok a jellemzés e fajtájáról.)
- A kijelentő mondatok mellett milyen mondatfajták sokaságát használja az író?
- Milyen hangulat kifejezője a sok felkiáltó és kérdő mondat?

10. A leírás hangneméről ítéld meg Jókai állásfoglalását, véleményét, a szabadságharcról! (A helyes választ húzd alá!)
- a) Tárgyilagos mesélő, aki kívülről néz a közli az eseményeket.

b) A bukás után is vállalja a szabadságharc eszméjét lelkesedő hazafi szerepét.

11. A történet hitelességét e fejezetben többször is megerősíti az író. Idézd ezeket a mondatokat! -

12. Emlékezz arra, amit a 48—49-es szabadságharc történetéről tanultál. Néhány szóval sorold fel a fejezetben leírt események, leírások közül a történetileg hiteles mozzanatok!

13. Említs a regénynek egy olyan fejezetét, amelyben az író fantáziája — ellentétben a most olvasott részlettel — mesébe illő kalandokat sző!

14. Igaznak vagy regényes kitalálásnak tartod „A köszívű ember fiai” történetét?

2. sz. feladatlap

A következő kérdések alapján elemezd az *Elöl víz, hátul tűz* c. fejezetet!

1. A fejezetben leírt *tette alapján következtess Richárd jellemvonásaira!* (Segítő kérdések: Hogyan bánt katonáival, a néppel,

az ellenféllal? Hogyan lett úrrá a nehézségeken?)

2. Figyeld meg Richárd szavait, amikor —
 — katonáihoz szól,
 — Pál úrral,
 — Palvicz Ottóval beszél!
Beszédéből következtess jellemére!
3. Röviden jellemezd Pál urat Richárddal való párbeszéde alapján!
 a) Milyen érzelmek jellemzik?
 b) Milyen tisztí-szolgá?
 c) Milyen katona és hazafi?
 d) Egyéb tulajdonságai:

4. Sorold fel milyen akadályokat kellett leküzdenie a huszárcsapatnak?
 5. Miért mesészerű ez a kalandsorozat?
 6. A regény melyik fejezetével állítanád elentétbe ezt a fantasztikus kalandot?
 7. Sorold fel a tájleíró részleteket, egy-két szóval utalva a leírás témájára!



MAGATARTÁS- ÉS ÜZENŐFÜZET EGYÜTT*

Gyakran vitatott kérdés: pontozzuk vagy ne pontozzuk az első osztályban tanulóink magatartását és szorgalmát. Ha igen, hogyan hozzuk a szülők tudomására. Beírjuk az ellenőrzőkönyvbe? Magatartásfüzetet vagy üzenőfüzetet használunk? A probléma engem is intenzíven foglalkoztat, mivel több éven át első osztályt vezetek. Igen magas (de teljesíthető) követelményeket állítok tanítványaim elé. A szoktatási időszakban napi feladatokat adok. Ezt közösen gyakoroljuk, amit következetes ellenőrzés és értékelés követ. Itt jelentkezik a probléma: *hol és milyen nyoma legyen a pozitív és negatív értékelésnek?*

Hat éve, hogy felfigyeltem Szuhovszky Ernőné magatartásfüzetet ismertető írására. (A tanító munkája, 1966. 6—7. sz.) Még ebben a tanévben magam is kipróbáltam, de módosítottam is. Annak egy-egy oldalát 3 részre osztottam. A legelső oldal üresen maradt. A második és harmadik oldalra kerül a hármas beosztás és a hat munkanap neve.

Így:

hétfő	csütörtök
kedd	péntek
szerda	szombat

Először magam készítettem el az első hétre, később a szülők.

Használatát az első szülői értekezleten, a második tanítási napon ismertettem. Minden hétnek meghatároztam a konkrét *szoktatási és nevelési* feladatát a Nevelési Terv tevékenységi formái alapján, melyet a szülőkkel az em-

lített értekezleten megbeszéltem. Így a szülők is, a tanulók is tudták pontosan, mi a napi és a heti értékelés alapja. A feladatokat 3.—4. osztályos pájtások írták be kéresemre az 1. osztályosaim füzetébe a hétfői napra. Pl. „Figyelmezetten, gyorsan sorakozom csemetéskor.” „Első szóra teljesítem a felnőttek kérését.” „Figyelmes leszek és udvarias a felnőttekkel és társaimmal stb.” Természetes, apró napi szoktatási feladatok is voltak (köszönés, jelentkezés, felállás, folyosón, udvaron való viselkedés stb.).

A viselkedés, a magatartás értékelése a tanítási nap végén történt. Egy mesenyomda-figurával jeleztem a szülőknek, ha nem volt kifogás a napi és heti feladatok teljesítésében. Ellenkezőjét rövid beírással. A szülő aláírásával igazolta a tudomásulvételt. Ha valami problémája volt, vagy kérése adódott, ő is beírhatta a füzetbe a következő napra. Nem kellett bejönnie az iskolába. E napi információcserét tartom a legfontosabbnak. Az a tanuló, aki a hét végére 5—6 nyomdát szerzett, szombaton apró jutalmat kapott (könyvjelző, állatok, virágok képei stb.). A hónap végén a könyvjelzővel, vagy más egyébbel rendelkező tanuló nevét felírtam a faliújságra. A következő szülői értekezleten ismertettem, kinek hányszor került fel a neve a legjobbak közé.

A szülők és a magam tapasztalatát így összegezném. A füzet rendkívül hasznos, mert:

1. Naponta tájékoztatja a szülőt.
2. A szülő visszajelezhet a nevelőnek.
3. Fejleszti a tanuló felelősségérzetét.
4. A legfrissebb instrukciókat közölhetjük (korlátlan terjedelemben) a szülőkkel.
5. Reális, megalapozott magatartás- és szorgalomjegyeket fedez.
6. Nem osztályzat, és mégis írásbeli nyoma van a tanuló 3—4 hónapos iskolai magatartásának.

Zsolnai Józsefné
 Szeged

*.Kíváncsi és szükséges a nevelők és a szülők kapcsolatának erősítése. Ezt szolgálja a cikk is. Kötelezővé tételére azonban nem gondolunk.

AZ OROSZ ALAKTANI TERMINUSOK ÉS MAGYAR MEGFELELŐIK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OROSZ NYELVOKTATÁSBAN

Amikor az általános iskola ötödik osztályában a tanulók elkezdik az orosz nyelv tanulását, akkor sok olyan nyelvtani kifejezéssel találkozhatnak, amelyek számukra ismeretlenek; sőt néha ellent is mondanak az anyanyelvi nyelvtan terminusainak. Ez részben természetes, mivel egy teljesen más struktúrájú nyelvvel van dolguk; részben azonban nem természetes, különösen akkor nem, ha ez az eltérés rontja az anyanyelvi ismereteik szintjét.

Mindezeket figyelembevéve célszerű tüzetesebben megvizsgálni az orosz nyelvtani terminusok helyességét, a fordítás pontosságát: a magyar ekvivalensekhez való viszonyát. Az összevetés során egyáltalán nincs könnyű dolga annak, aki az orosz grammatikai elnevezések, jelenségek „magyarításán” töri a fejét. Találomra felüthetjük akármelyik orosz-magyar szótárt, mindjárt szembeötlik, hogy az orosz főnevek, melléknevek és igék szótári alakjukban is el vannak látva valamilyen alaktani szóelemmel:

sztol + Ø	
knyig + a	
okn + o	
szil'n + ij	vid + ety
tő + flexió	tő + szuffiksuszum

Az orosz szavak magyar ekvivalensei „végződés” nélkül állnak, sőt a zero morféma jelenlétét is nehéz feltételezni a szótári alakban: *asztal, könyv, ablak, erős, lát* stb.

Kivételek csupán az izes igék, amelyeknek egyes szám harmadik személyében van „végződés”-ük. Pl.: *dolgozik*.

Mi az, hogy végződés — okoncsányie? Milyen nyelvtani fogalom áll legközelebb hozzá a magyar nyelvben funkcionális szempontból?

Ha a szótárban nézzük az okoncsányie jelentését, itt: *végződés, rag*. Valójában azonban nincs pontos magyar megfelelője, mert még alanyesetben is van egyéb, nemre utaló, viszonyító szerepe. Pl.: *kraszivaja gyévuska*. Az osztatlan okoncsányie-ban tehát két toldalék jelentése rejlik: az alanyeset ragja mellett a nyelvtani *nem* is benne van. Ez utóbbira célszerűbb lenne a *jel* elnevezés: a *nőnem jele az oroszban*: -a, -ja stb. Függő esetben természetesen ugyanígy: *kraszivogo mal'csika*, az -a, -ogo a birtokos eset ragja, amely azonban azt is jelzi, hogy a mal'csik szó himnemű.

A sztol + Ø vagy knyig + Ø — asztalt, a könyveknek a — esetében használhatnánk a *zero rag* terminust; a nulevoe okoncsányie elnevezés is feljogosít bennünket erre. Továbbá

az esetleges ellenvetéseket feloldhatnánk a következő módon: -l elem. Pl.: *csita + l*; vagy -ejs elem a *krasziv-ejs-ij* szóban, tudniillik ezek már nem szuffiksuszumok, de még flexiónak sem nevezhetők. A szóalakban levő helyük és funkciójuk szerint ezek *jel* értéket képviselnek.

A fenti, „magyarított” terminusok használatát célszerűbbnek tartom, annak ellenére, hogy a magyarban mint agglutináló nyelvben a szavakban levő elemek nagy számuk következtében gyakran csak egy jelentéssel rendelkezők, amikor az oroszban mint flektáló nyelvben a flexiók gyakran több jelentéssel rendelkeznek. Pl.: az -ami orosz flexió egyidejűleg jelöli a szófajt, a számot, az esetet; az -imi a szófajt, a számot, az esetet stb. A magyar -k morféma viszont a különböző variánsokban (-ak, -ok, ek) csak és mindig a többes számot fejezi ki, birtokviszony nélkül; az -m és variánsai az első személy birtokát; a -val és variánsai az eszközesetet.

Az igék múlt idejű alakjában az -l morféma is helyesebb a *jel* elnevezés alkalmazása az oktatásban, annak ellenére, hogy az oroszban képzőnek nevezik. A *jel* elnevezés azért racionálisabb, mert az -l elem átmenet a szuffiksuszum és a flexió között.

Ugyanez a helyzet a melléknév közép- és felsőfokának az alakjában szereplő -ee (e), -ejs, -ajs morfémákkal is: ezeket is *jelnek* kellene nevezni.

A fenti terminusok használatának a célszerűségét nehéz vitatni, mert ezzel segítjük a helyes grammatikai érzék kialakítását, és *nem okozunk zavart a tanulók magyar nyelvtani ismereteiben*. Egyébként sem tekinthető helyesnek az a módszer, hogy az oroszban használatos grammatikai terminusokat tükörfordításban használjuk az oktatás során, mert az orosz terminusok tükörfordítással való alkalmazása megzavarja a magyar tanulók nyelvtani gondolkodását.

Az *eset* terminus pl. semmit sem mond a magyar tanulóknak, ezt a kategóriát nem ismerhetik, mert nincs ilyen a magyar nyelvben. Talán helyesebb volna, ha meghagynánk a *pagyezs* terminust, vagy a latin *deklináció* szót használnánk. Az alany-, tárgy- stb. eset terminusok helyett is sokkal célszerűbb lehetne a *nominativus, accusativus, genitivus* stb. alkalmazása az oktatás során, mert ezzel segítséget nyújtanánk a később tanulandó nyugati nyelvek oktatásának is. Bár ez utóbbi terminusok használatának ellentmond az a tény, hogy a tanulóknak olyan nyelvtani fogalmakkal kell meg-

ismerkedniük, amelyeket magyarul nem ismerhetnek, ezért a főnevek esetében meghagyjuk a már használatban levő terminusokat.

A magyarországi orosz nyelvoktatásban alkalmazott nyelvtani terminológia kérdése egyáltalán nem tisztázott — ez közismert. Egy ilyen rövid dolgozat keretein belül lehetetlen az orosz nyelvtani terminusok magyar megfelelőinek tisztázása. Ismételten át kellene dolgozni, ma divatos szóhasználatból élve, „pontosítani” kellene az orosz grammatikai terminusok magyar ekvivalenseit, mert ezzel is jobban megfelelnénk annak az elvnek, miszerint az iskolai grammatika a tudományos grammatika alapján áll ugyan, de attól mélységében is, tárgyalásmódjában és sorrendjében is, valamint rend-

szerében is különbözik. Az iskolai grammatika csak az oktatás szempontjából jelentős ismereteket tartalmazza, mivel célja: tudatosítani az ösztönös nyelvhasználatot az anyanyelvben. S ehhez az orosz grammatika tanításával is hozzá lehet járulni.

Az orosz—magyar grammatikai terminológia problematikája bonyolult kérdés, de apró javaslatok, észrevételek közelebb hoznák a megoldást.

Felhasznált irodalom:

Bolla Kálmán—Páll Erna—Papp Ferenc: A mai orosz nyelv. Tankönyvkiadó, Bp., 1968. 206—208.



KOZMA RÓBERT
Szeged, Tanárképző Főiskola

Építőkészlet

EGYSZERŰ ÁRAMKÖRÖK ÉS A LOGIKAI ÁRAMKÖRÖK ALAPFOGALMAINAK REALIZÁLÁSÁRA

A tanárképző főiskolák műszaki tanszékei 1970-ben kísérletsorozatot indítottak az általános iskolai ipari gyakorlati foglalkozás tantárgy tantervének korszerűsítésére, reformjára. A korábban elfogadott koncepció alapján részletesen megvizsgáltuk és elemeztük a bevezetendő tanterv tartalmi anyagát, az előforduló fogalmakat, jelenségeket, a kvalitatív és kvantitatív összefüggéseket, a technológiai ismereteket és a gyakorlatok anyagát. A kísérlet során foglalkozni kellett a korszerű szemléltetés kérdéseivel, új képek, diák, modellek elkészítésével, a bemutatások és gyakorlatok új eszközeinek a megtervezésével.

Ebben a cikkben egy építőkészletet ismertetek, mely a 8. osztályos tanterv „Egyszerű áramkörök” és „Logikai áramkörök” c. fejezeteihez kapcsolódóan egyszerű áramköri kapcsolások elkészítésére, logikai műveletek realizálására és elemi logikai áramkörök kapcsolásainak bemutatására szolgál. Az eszköz leírásán kívül annak néhány gyakorlati alkalmazását is bemutatom. Végezetül a logikai áramkörök tervezésével kapcsolatosan, szintén konkrét példákon keresztül, gyakorlati tanácsokat kívánok adni a kollégáknak.

A készlet konstruálásánál törekedni kellett arra, hogy az lehetőleg egyszerű elemekből álljon,

- az elemek működése és szerepe könnyen megérthető legyen,
- az összeállítások áttekinthetők legyenek, és így a készlet jól járuljon hozzá a tiszta fogalmak kialakításához,
- a készlet alkalmazása igényeljen a tanulóktól manuális tevékenységet, ugyanakkor viszonylag egyszerűen és gyorsan lehessen az áramköröket az elemekből összerakni, hogy a tanulók ne huzalvég-tisztítással, csavarozással, forrasztással, „szerezgetéssel” töltsék el az időt, hanem koncentrálni tudjanak a lényegre, az elemek közötti összefüggésekre, logikai kapcsolatokra,
- fejlessze a konstruálóképességet,
- biztosítson a gyakorlattal szoros kapcsolatot,
- a kivitel esztétikájával is hasonson a tanulókra,
- és végezetül, ne csak egyszeri felhasználást biztosítson, hanem felépítésénél és konstrukciójánál fogva akárhányszori felhasználást tegyen lehetővé; az elemek egyszerűen elkészíthetők, könnyen javíthatóak és pótolhatóak legyenek; nyilván lehetőség a továbbfejlesztésre, kiegészítésekre is.

Az ÉPÍTŐKÉSZLET alkalmas

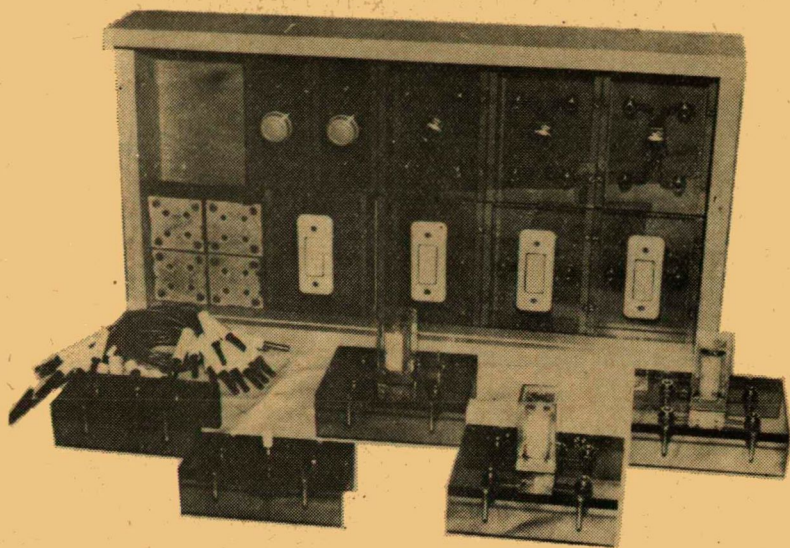
- áramköri alapfogalmak bemutatására,
- az ÉS (konjunkció), VAGY (diszjunkció) és a NEM (negáció) logikai függvények egyszerű realizálására kapcsoló áramkörökkel,
- a fentiekből összetett feladatok realizálására,
- különféle típusú (nyugalmi, munka- és váltóérintkezős) jelfogók alkalmazásának bemutatására és ennek gyakoroltatására,
- különféle összetett logikai feladatok megoldására, realizálására.

Egy készlet az alábbi építőelemeket tartalmazza:

- 1 db doboz, 240×70×450 mm-es külmérettel, csúsztatható fedéllel,
- 4 db egysarkú kapcsoló,
- 3 db váltókapcsoló,
- 2 db jelzőlámpa (4,5 V-ra),
- 4 db elosztó (csomópont),
- 14 db csatlakozó zsinór, mindkét végén banándugóval,
- 2 db „krokodil csipesz”,
- 1 db 4,5 V-os telep,
- 1 db munkaérintkezős jelfogó (20 ohmos) kék jelzéssel,
- 1 db 2 munkaérintkezős jelfogó (20 ohmos) piros jelzéssel,
- 1 db 1 munkaérintkezőt és 1 nyugalmi érintkezőt tartalmazó jelfogó (20 ohmos) sárga jelzéssel,
- 1 db pillanatkapcsoló nyugalmi érintkezővel (piros gomb),
- 1 db pillanatkapcsoló munka érintkezővel (fehér gomb).

Valamennyi alkatrész plexi alapra van szerelve. A bekötések és csatlakozások jól láthatók. A jelfogóknál is minden lényeges rész jól látható.

12 építőkészletet készítettünk. Az egyes dobozokhoz tartozó elemek azonos színjelzést kaptak.

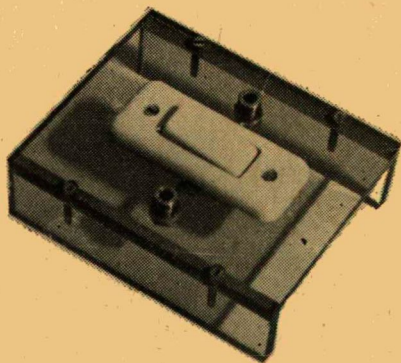


1. ábra.
Az ÉPÍTŐKÉSZLET a kiegészítésekkel.

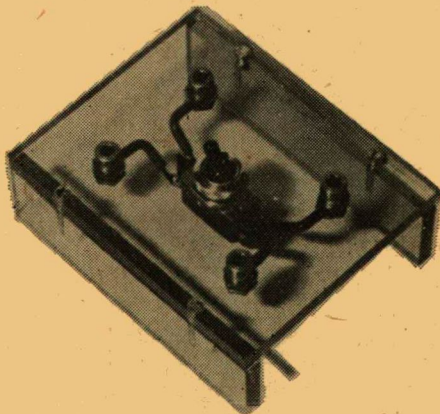
A továbbiakban az egyes elemeket mutatom be.

5 mm-es plexiből készített U-alakú alapra (100×82×32 mm) szerelt, súllyesztett kivitelű billentyűs kapcsoló. A csatlakoztatásra 2 banánhüvely szolgál. A „be” kapcsolóállást célszerű megjelölni!

Az előzővel megegyező méretű alapra szerelt billenő kapcsoló, mind a négy pólusa banánhüvelyre kivezetve. A kapcsoló állása egyértelműen mutatja, hogy melyik oldalon zárja az áramkört.



2. ábra
Egysarkú kapcsoló



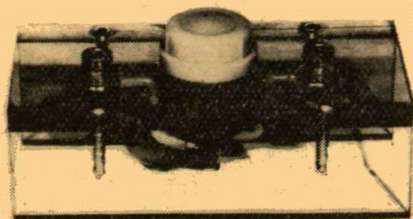
3. ábra
Váltókapcsoló

Ez a kapcsoló többoldalú felhasználást biztosít, mint a „közönséges” váltókapcsoló. Ha

azt alkalmazzuk, akkor csak három kivezetés lesz.

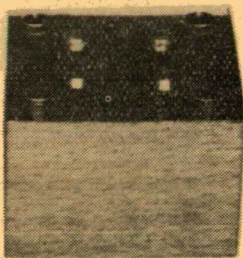
100×50×32 mm-es méretű U-alakú alapszerelt „műszer jelzőlámpa”. A színes kupak cserélhető (piros, fehér, zöld, kék, sárga színek kaphatók).

Ugyancsak 2 banánhüvelyes kivezetése van.



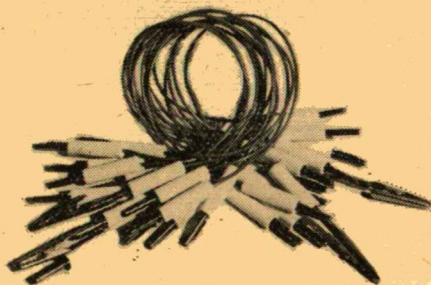
4. ábra
Jelzőlámpa

45×45×27 mm-es fatömbbe 4 furattal ellátott hengeres vastesztet helyezünk (elfordulás ellen epokittal rögzítettük). A tetejére a megfelelő helyeken átfúrt 5 mm-es plexilapot tettünk. Így az áramköri elágazások, csomópontok viszonylag egyszerűen és olcsón realizálhatók.



5. ábra
Elosztó

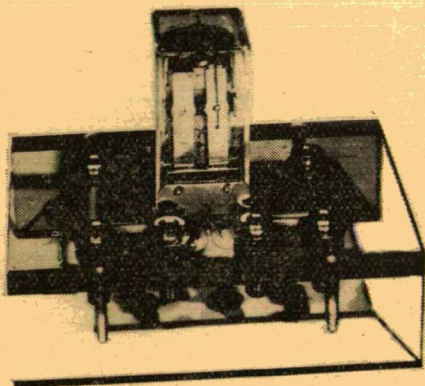
A 40 cm hosszú, többbű, sodrott, hajlékony rézvezető, műanyag szigeteléssel. Mindkét végén banándugóval ellátva.



6. ábra
Csatlakozók

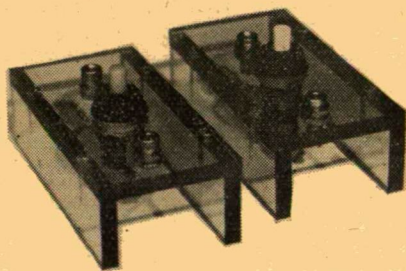
100×80×32 mm-es U-alakú plexi alapszerelt 20 ohmos jelfogók. Az 1 munkaérintkezős 4 kivezetéssel, melyből 2 kivezetés a tekercsre, 2 pedig az érintkező páré (rugóé). A 2 munkaérintkezős jelfogónak 6 kivezetése van. Ugyancsak 6 kivezetéssel van ellátva az 1 munka- és 1 nyugalmi érintkezős jelfogó.

Célszerű volt a különböző jelfogóknál különböző színű bekötő vezetékeket használni. A jelfogót levehető műanyagház védi. Ezen keresztül jól láthatók a szerkezeti részek, az érintkezők, a horgony stb. Sőt a meghúzás pillanata is jól látható.



7. ábra
Jelfogó

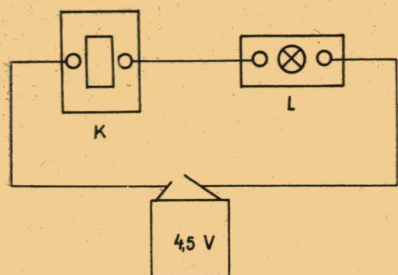
100×50×32 mm-es U-alakú plexilapra helyezett kapcsolók. A munkaérintkezős kapcsoló fehér, a nyugalmi érintkezős kapcsoló piros nyomógombbal. Mindkettőnél 2 banánhüvelyes kivezetés van.



8. ábra
Pillanatkapcsolók

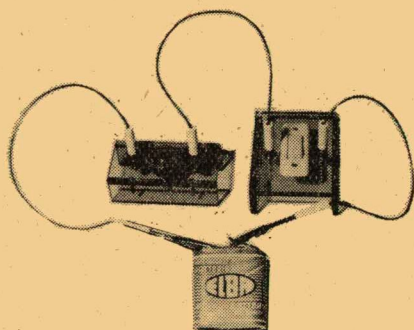
A továbbiakban néhány példát mutatunk be az alkalmazásra.

Egyszerű áramkör realizálása



9/a. ábra

Egyszerű áramkör kapcsolási vázlata



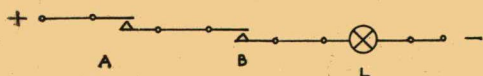
9/b. ábra

Egyszerű áramkör realizálása

Logikai ÉS függvénykapcsolat. Példánkban $A \cdot B$.

A lámpa akkor ég, ha az A és a B kapcsoló is „be” állásban van.

$$F_L = A \cdot B$$



10/a. ábra

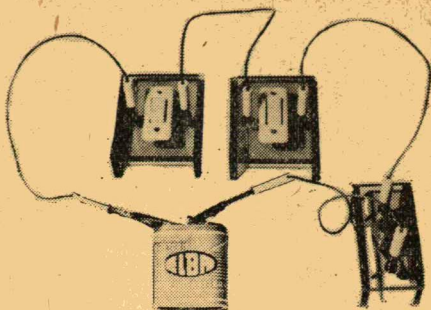
Az ÉS függvénykapcsolat kapcsolási vázlata.

$$F_L = A \cdot B$$

Logikai VAGY függvénykapcsolat. Példánkban $A + B$.

A lámpa akkor ég, ha vagy az A, vagy a B, vagy mindkettő kapcsoló „be” állásban van.

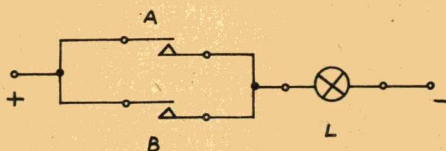
$$F_L = A + B$$



10/b. ábra

Az ÉS függvénykapcsolat realizálása.

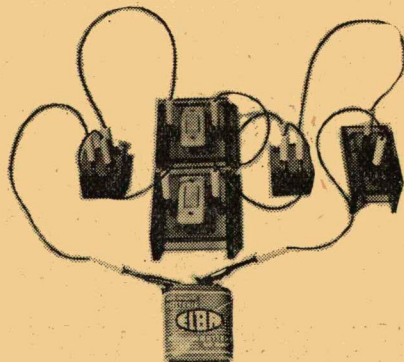
$$F_L = A \cdot B$$



11/a. ábra

A VAGY függvénykapcsolat kapcsolási vázlata.

$$F_L = A + B$$



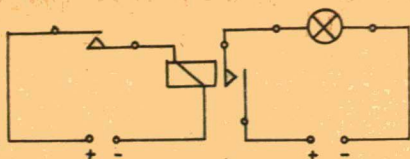
11/b. ábra

A VAGY függvénykapcsolat realizálása.

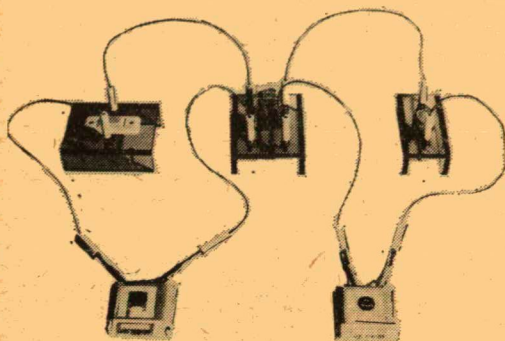
$$F_L = A + B$$

Az elektromágneses relé kapcsoló üzeme

Külön kialakítjuk a jelfogó működtető áramkört: a jelfogó meghúzó tekercse (mint fogyasztó), kapcsoló és telep. Majd külön áramkört képez a jelzőlámpa, a jelfogó kontaktus-párja (rugópárja) — mint kapcsoló és egy másik telep. A két áramkör itt galvanikusan egymástól független! E kapcsolással tanulmányozhatjuk a jelfogó működési elvét, a működtetést, a munkaérintkezők és nyugalmi érintkezők funkcióját.



12/a. ábra
A relé kapcsoló üzemének vázlata



12/b. ábra
A relé kapcsoló üzemben

Példa összetett kapcsolásra: háromtagú zsűrítő

Egy versenyen háromtagú zsűri működik. A döntéseket szavazattöbbséggel hozzák. Minden zsűritag előtt egy kapcsoló van. Ha a feleletet elfogadja, akkor a kapcsolót „be” állásba kapcsolja. A jelzőlámpa a zsűri együttes döntését jelzi. Ez akkor gyullad ki, ha a zsűri a választ elfogadta. Készítsük el e működési feltételeknek eleget tevő kapcsolás vázlatát, majd realizáljuk a kapcsolást.

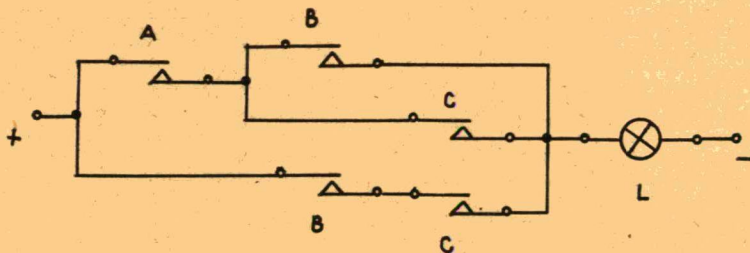
Jelöljük a zsűri tagjait, illetve a hozzájuk tartozó kapcsolókat A, B, C-vel. A feladat logikai egyenlete:

$$F_L = A \cdot B + A \cdot C + B \cdot C$$

Bármelyik két tagból egy tényezőt kiemelhetünk. Például az első és második tagból A-t. Ekkor

$$F_1 = A \cdot (B + C) + B \cdot C.$$

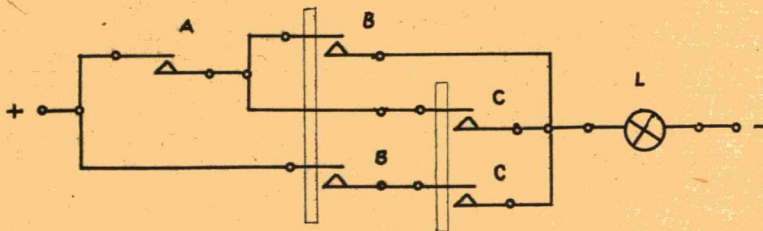
Az egyenletnek megfelelő kontaktushálózat:



13. ábra 3 tagú zsűrítő kontaktushálózata

Itt biztosítani kell az azonos jelzésű kapcsolók (két B és két C kapcsoló van) együttes

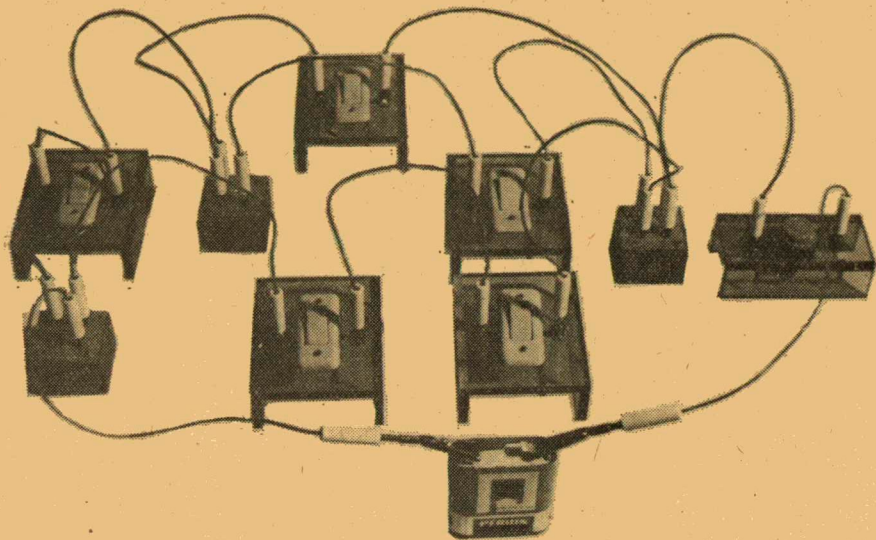
működtetését. Ezt az ábrán így jelöljük:



14. ábra

Az építőkészlettel ezt úgy biztosíthatjuk, hogy egyidejű lenyomására.

kikötést teszünk az azonos jelzésű kapcsolók



15. ábra Háromtagú zsűrízó — kapcsolós megoldás

A kikötést elhagyhatjuk, ha a B és C kapcsolóknak kétáramkörös kapcsolókat alkalmazunk. Továbbá készíthetünk relés megoldást is.

Fenti megoldásokat, további alkalmazásokat és a tervezéssel kapcsolatos példákat a következő számokban folytatólagosan közöljük.



EMÖDI JÁNOS
Felsőnyárád

FILMVETÍTÉS AZ IRODALMIÓRÁN

A gyermekek szívesen járnak a moziba, és szívesen megnézik a televízióban bemutatásra kerülő filmeket. Örülnek azonban, ha valamilyen alkalomra vagy ünnepre egy diavetítőt kapnak ajándékba egypár filmmel együtt. Ezek általában különböző mesefilmek, vagy egy könyv, történet, monda vagy elbeszélő költemény alapján elkészített diafilm, mint pl.: Toldi, Lúdas Matyi, Egri csillagok stb. Felhasználhatjuk a vetítést az iskolai munkában is, pl.: egy nagyobb irodalmi fejezet tárgyalása közben, vagy a téma lezárása után.

A tanulók egy kicsit talán „életközelségbe” kerülnek a feldolgozott műhöz és nemcsak hallják, hanem látják is, amiről olvastak. A hatodik osztályban irodalomból a „Hun és a magyar” mondakörön belül, az Isten kardja című olvasmányhoz kapcsolva vetítettük le, Gárdonyi Géza: Láthatatlan ember című regénye alapján készült, azonos című diafilmet.

Az előkészítésben felhívtam a tanulók figyelmét az előző órán, hogy figyelmesen olvassák el a történetet, vagy keressenek más kü-

lönböző mondákat — pl.: Móra Ferencnek a hunokról szóló elbeszéléseit — a hunok fejedelméről. A következő óra előtt a szünetben a termet elrendeztük, besütétítettük. A tanulók elhelyezkedtek, úgy ültek, hogy jól lássanak. Bevezetőben megkérdeztem:

— Milyennek képzelitek Attila királyt? Milyen levetett öltözké? Milyen szokásaik lehettek a hunoknak? Milyen volt a táborhelyük?

Ezután egy jól hangsúlyozó tanuló volt a „mesélő”, ő olvasta a kép alatti szöveget. Mindenki figyelte a képet, s ugyanakkor hallotta a kísérő szöveget is. Talán, ha a tanulók „magukban” némán, csendben olvassák, a gyengébb olvasási készséggel rendelkezők lemaradnak, s nem tudják együtt, figyelemmel kísérni a képet és a szöveget. Nehezebben haladtak volna az olvasással és így folyamatában, egészében nem értik meg a film cselekményét.

A film „pergetését” nem szakítottuk gyakran félbe, csak ha adódott egy-egy szó, amelyet

nem értettek meg tisztán, vagy ha régi történelmi kifejezések fordultak elő. A történetben egy kisfiú, Zéta bejut a hunok táborába, Attila király környezetébe. A gyermek cselekedetein keresztül betekinthetünk a tábor belső mindennapi életébe.

A film befejezése után kiegészítettük az anyagot a hunokról olvasott mondákkal, egy-egy érdekesebb részlettel.

A tanulók házi feladatként a film egy eseményéről, részéről készítettek fogalmazást, kiegészítve saját elképzeléseikkel.



PÓSA LAJOS

Szeged, Tanárképző Főiskola

ISKOLAI METEOROLÓGIAI ÁLLOMÁS LAJOSMIZSÉN

A Módszertani Közlemények 1972/1. számában megjelent írásomra (Egyszerű meteorológiai állomás felszerelése és működtetése az általános iskolában) örvendetes válasz érkezett Lajosmizséről, Tari Endre ált. iskolai tanártól. A következőkben idézett levele arról tanúskodik, hogy a közvetlen környezet egyik jelenségcsoportjának — az időjárás elemeinek — rendszeres megfigyelése, a munka megszervezése nem jelent legyőzhetetlen akadályokat a tanítványai fejlődését (és a tantervi követelményeket) szem előtt tartó földrajztanár számára. Az iskola igazgatója és tanára együttműködésének eredményeként rendszeres észlelést végeznek „naponta (hétköznapi és vasárnap is) 3 alkalommal: reggel 7.30, délben 12.45 és délután 18.00. órakor. A délutáni észleléseket a téli időszakban előre kellett hozni

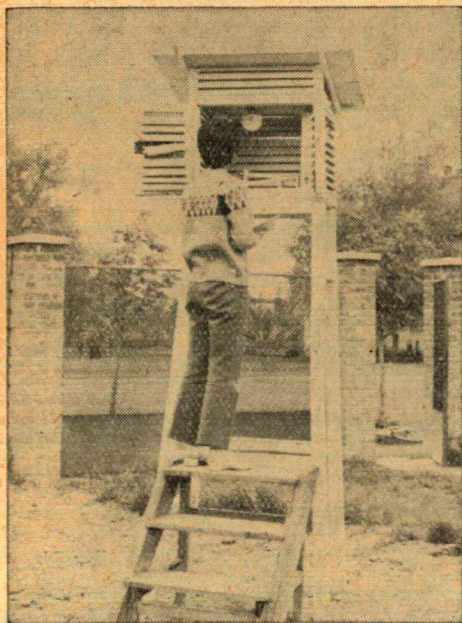
17.00, majd 16.00 órára a korai sötétedés miatt, hogy az észlelés még világosban történjék.” — Ez az időbeni fluktuáció a munka pedagógiai értékén semmit sem változtat.

A leolvasott adatokat Észlelési Naplóban jegyzik. „Ez tulajdonképpen egy megvonala-zott szótárfüzet. Minden napra egy oldal jut.” — „A tanuló nevének aláírásával igazolja, hogy az észlelést ő végezte.”

Az észlelt jelenségek skálája természetesen a rendelkezésre álló műszerek változatosságától függ. Már 4—5 egyszerű műszerrel igen értékes megfigyelések végezhetők. Az észleléseket és azok feldolgozását a földrajz szakkör tagjai végzik. „A tanév kezdetén attól félttem — írja Tari Endre —, hogy a kezdeti lelkesedés után diákjaim hamar megunják az észlelést. Két tanuló el is maradt, de a többi most is szorgalmasan végzi munkáját.”

Külön jelentőséget ad ennek az oktatási-képzési szempontból fontos munkának az, hogy az iskola keretén belül kialakulóban van az az együttműködés, amely a gazdasági életben is jellemzi a tudományos megfigyelések és a termelőmunka kapcsolatát. „Némi gyakorlati haszna is van munkánkknak. Most áprilisban a gyakorlati foglalkozást vezető tanárt folyamatosan tájékoztattuk a talajhőmérséklet értékének alakulásáról a tavaszi munkák megkezdéséhez.” Ebből az együttműködési lehetőségéből kiindulva, hasznos lenne mikroklimatikus megfigyelésekre is kiterjeszteni az észleléseket. Két talajhőmérő (5 és 10 cm-es), egy-két hőmérő munkába állításával a talaj felső rétegének és a felszínközeli léghőmérsékletnek mérése is lehetővé válnék. Azt hiszem, hogy a mezőgazdasági gyakorlatokat vezető tanár is szívesen segítene javaslatával, igényeivel.

Ezután csak a talajtani vizsgálatok vannak hátra, hogy az ideális koncentráció kialakuljon a földrajz—növénytan—mezőgazdasági gyakorlatok között. Ha pedig a jelenlegi szak-köri tagokból kiváló szakemberek válnak, a társadalom is nagy nyereséggel zárja a lajosmizsei iskola meteorológiai állomásának működését.



Neked írták, rólad szól, a te könyved a Sirály!

Ezzel a mottóval — jelszóval és célkitűzéssel — indult útjára 1968-ban az úttörők sorozata, s minden kötetben megtalálható azóta is ez a mondat. Valóban azzal a céllal készültek a Sirály könyvek, hogy a mai gyerekeknek a mai életet mutassák meg.

A Sirály könyvek nem tesznek különbséget a két nembeli gyerekolvasók között, egyaránt valók fiúknak és lányoknak. Megkötésük csupán egy: a magas irodalmi mérce. Gyerekeknek önmagukról, a környező világról, az őket foglalkoztató erkölcsi problémákról ugyanis csak a leghitelesebben szabad és lehet írni.

A Sirály könyvek a zsebkönyvek mintájára készülnek, kisformátumúak, papírkötésűek, külső formájukat, illusztrációikat elismert könyvművészek készítik. A kötetek hátsó táblaboritóján fénykép és rövid életrajz mutatja be szerzőt.

Célját, tematikáját tekintve a sorozatnak szinte minden kötete kínálkozik a nevelőmunka színesebbé tételére, tehát leginkább az osztályfőnök és a mozgalmi vezető tudja felhasználni mindennapi munkája során. Emberi tulajdonságok — jók és rosszak — vannak irodalmian, élethű, gyakran előforduló helyzetekben megfogalmazva, ezért kiválóan alkalmasak az indirekt nevelésre.

Egy-egy kényes helyzet megértésére bizonyára célszerűbb akárcsak egy rövid részlet felolvasása számos „erkölcsi prédikációnál”, amit egyébként is joggal unnak gyermekeink, mert elég gyakori, ezért ritkán hatásos.

Élénk fantáziájú gyermekeinket jobban és mélyebben megérti a szép irodalmi példa, mint a legjobb szándékú tanári intelem. Élünk hát ezzel a lehetőséggel! Ráadásul hálás dolog, nem kell a zsörtölődő, mindig dorgáló szerepet vállalni, megteszi helyettünk a maga sajátos eszközeivel — és hatásosan — az irodalom, és még annak is örülnek a gyerekek, hogy felolvasunk nekik.

Természetes nem szükséges minden alkalommal a konkrét osztály- vagy egyéb közösségi példa, erkölcsi tulajdonságok kialakításával éppen akkor felmerülő problémák nélkül is foglalkozunk, a különböző helyzetek, cselekedetek veszélyeire felhívjuk a figyelmet megtörténtük nélkül is.

Felhasználási javaslatok:

- aktuális részletek felolvasása (utána célszerű javasolni, hogy az egész osztály olvassa el a könyvet);

- tudatosan, előre kiválasztott tanulóval elolvasatni, a regényt, aki beszámol róla a közösségnek;
- minden tanuló olvassa el a kijelölt könyvet, vagy könyveket, utána rendezzünk vitát — helyes ha előre megadott kérdések alapján történik (pl. Ilyenek vagyunk?, Nem így tettem volna!);
- klubszerű foglalkozás keretében egyes szerepek kiosztása és pl. „Te mit tennél az ő helyében?” főkérdéssel átformálva eljátszani;
- nagyon hangulatos, játékos vetélkedők összeállításához is alkalmas a sorozat (vetélkedőnként 4—5 művet vegyünk alapul — erkölcsi tartalmak szerint összeválogatva);
- klubdelutánon, nagyobb szabású szakköri foglalkozáson „bíróági tárgyalást” rendezhetünk; az egyes hősök klubtagok, vagy „vádoltak”, s parlamentáris keretek közt ők válaszolnak a feltett kérdésekre, amelyek nyilvánvalóan az egyes könyvek erkölcsi mondanivalójával kapcsolatosak, de érintik az adott közösségben felmerülő ilyen jellegű problémákat is. A gyerekek aligha jönnek rá, hogy a játék közben komoly erkölcsi ítéleteket mondanak ki, saját jellemük is formálódik, lényegében a maguk véleménye alapján játsszák el az egyes szerepeket, situációkat.

A pedagógus jó lélektani felkészültségétől, tanítványai személyiségétől függ, hogy milyen módszert talál célszerűnek, a fenti javaslatok sorát a pedagógusok leleményessége számos új módszerrel bővítheti.

Az alábbiakban a megjelent Sirály könyvek nagyon rövid, főleg erkölcsi mondanivalójú (és kevésbé cselekmény-történeti) ismertetését adjuk. Ki-ki válassza ki a neki legmegfelelőbbet, a gondjaira bízott kis közösség szempontjából legfontosabbat.

Borbás Mária: Tél Budán

Budapesten játszódik a háború utolsó szakaszában, a főhőssel együtt — aki 12—13 éves kislány — részt veszünk Buda felszabadulásában. Példát ad barátságról, emberségről, helytállásról.

Vidor Miklós: Kék korlát

1947-ben játszódik. Szereplői gyerekek a vándorcirkuszból és egy kisvárosból. Szembekerül-

nek a felnőttek világával, számos csalódás éri őket, de az igazi barátság erőt ad a felnőtt felelősségvállaláshoz. Megható gyerekszerелеmre is szép példát találunk a kötetben.

Vidor Miklós: Dupla vagy semmi

Felnőtt-gyerekkonfliktusok, iskolai problémák, családi bonyodalmak összefonódása — mint az életben. Látszat részmegoldások, a felelősségvállalás elodázása —, de mindenki eljut a következtetéshez: a legnehezebb helyzetben is megoldást hoz az őszinteség.

Gergely Márta: Többsincs osztály

A VIII. osztályos főhősök elhatározzák, hogy megírják osztályuk történetét. Ez nem sikerül nekik, de közben átesnek a felnőtté érés első fokán. Számos jellegzetes szituáció fogalmazódik meg a történet során a tanár-diák viszonyra és a felnőtt-gyerek kapcsolatokra, az őszinteségre és barátságra.

Bálint Ágnes: Szeleburdi család

Vidám, tréfás, állat- és növénykedvelő család története. A 12 éves Laci naplóján keresztül ismerjük meg — sok szülő tanulhatna belőle, főleg gyerekismeretér.

Gerő János: A Duna foglyai

Egy Duna-menti úttörőtáborozás története — szépségeivel és veszélyeivel együtt. Felnőtt, gyerek egyaránt sok, előre nem látható esetet kerülhet el, okulva a könyvön.

Földes Péter: Találkozás a föld alatt

A felszabadulás idején játszódó történetből sok jellemnevelő, példamutató mozzanatot lehet kiemelni. Kiderül az is, hogy a jószándék nem mindig menti esetleges megfontolatlan cselekedeteinket, de legkisebb áldozat is komoly segítséget jelenthet.

Jakovlev, Jurij: Érclovás a város felett

Nagy lélektani és pedagógiai ismerettel, háttérrel gyerekszeretettel és irodalmi igényességgel megírt novellák gyűjteménye. Sok fajta gyerekkarakter rajzolódik ki, hasznos nevelési példákat ragadhatunk ki, belőle magukra ismerhetnek a gyerekek.

Kántor Zsuzsa: Csacisfej

Négy történet — a mai iskolából, a mai úttörők életéből: hogyan lesz valaki hős, milyen érzés „lőgni”, milyen az, ha valaki visszaél úttörőtársai bizalmával, de szól arról is a pedagógus író, hogy milyen nagyszerű dolog egymáson segíteni.

Kántor Zsuzsa: Kulipintyó

Gyereksínek az úttörőéletben — néha meglepő hatással. Az őrsi élet sok vidámsággal, a

mai gyerekek — iskolai és mozgalmi — élete, tevékenysége.

Katkó István: Történelmi társbérlet

A háború után nagyon lassan áll helyre a rend. Sérült lelkű fiatalok kerülnek össze, jó barátsággal segítik egymást. Természetesen a kamaszbecsület sok nehézségen átsegíti őket, bár nem mindegyikük marad töretlenül a mákulatlan jelleme útján.

Mándy Iván: Csutak színre lép, Csutak és a szürke ló, Csutak a mikrofon előtt

A gyereklelek minden rezdülését kitapintja az író: az önmaga és környezete felfedezésétől a barátságon, néha csak területi és „becsületbeli” összetartáson és tartozáson keresztül, az önbizalom hiányán és túltengésén át a szereplési és feltűnési vágyig, a kezdődő gyerekszerелеm — talán csak rokonszenv-jelentkezésig. Nagyszerű példákat látunk a lakóhelyhez való kötődésre, az iskola becsületét védő — ha nem is nagy horderejű, de az egyén szempontjából feltétlen — bátor helytállásra, a gyerekek egyedülletére, szeretet-igényére és szeretetadakozására. Az ember úgy érzi, — ez a gyakorlati pszichológia.

Hochheimer: Hó és parázs

A háborúban lelkileg megsérült különböző nemzetiségű és fajú gyerekek élnek együtt. Szívkben gyűlölet él a szenvedéstől. Vajon az egészséges barátságok, szép gyerekszerelmek, szebb élet utáni vágy erősebb-e jogosnak látszó, de helytelen gyűlöletüknél? A tiszta érzelmek erejére látunk szép példákat.

Ismeretlen ismerősök

Gyereksorsok és jellemek a világ minden tájáról. Magára hagyott, tártalan gyerek, elkenyézett, s talán ezért boldogtalan gyerek, szegény, de az apai szeretettől boldog gyerek, más körülmények, más sorsok, de mind-mind mai gyerek élete.

Aubry, Cecil: Poly

Gyerekbártság, kalandvágy, köteleességtudás, és a legnemesebb értelemben vett hobby összekötése, felnőtt-gyerekkonfliktus kedves, izgalmas történet keretében.

Sulbóf József: A nagy mutatvány

Félelem és annak leküzdése, önfeláldozás, siker, őszinte szeretet és ragaszkodás, nemes jellem és önző érdek rajzolódik ki a megható történetben.

Hárs László: Majd a gyerekek, Igazán gyerekként, Ezek a pesti gyerekek

A felszabadulás előtti időtől kezdődik a cselekmény, s a trilógia alig több, mint fél év

alatt játszódik. Főhősei gyerekek, akik felnőtt emberként vesznek részt komoly feladatokban. Barátság és bátorság, leleményesség és ártatlan naivság, őszinte segíteni akarás és örömszerzési vágy, játékoság és áldozatvállalás nagyszerű példái váltakoznak a történelmi körülményekből és az életből adódó negatív példákkal.

Kiss Dénes: Kányadombi indiánok, Az utolsó indián nyár

A felszabadulás utáni évek fiataljainak realis-romantikus életéről, az úttörőmozgalom kezdeteiről, falusi, népi szokásokról és a vele járó veszedelmekről, de a komoly próbát kiálló barátságról, az őszinte segíteni akarásról is szól a szerző az első kötetben. A másodikban alap-gondolatait folytatja tovább, de kibővül az első szerelem élményével, a felelősségre ébredés gondolatával is.

Kasszil, Lev: Ófensége nyaral

Egy vidám artyeki úttörőtáborozás története során a szerző sok mindent elmond a barátságról, egymás gondjaiban való osztozásról, leleményességről, sőt, az internacionalista szellemről is.

Kästner, Erich: Emil és a detektívek

Becsület, bátorság, ötletesség, bizalom, őszinteség — csupa nemes tulajdonságokra találunk példát ebben a kedves és nagyon népszerű regényben.

Deák Ferenc: Zsivány

A gyerek meg nem értése, helyzetek félre-magyarázása gyakran okozza az eltávolodást, esetleg elvadulást is. Pedig mennyi szeretet van ezekben a gyerekekben, s mennyire vágnak a jó szóra ők is. Számtalanszor előfordul az életben — a regényben művészen van leírva.

Németh István: Vadalma

Városi kisfiú falun — számos jellegzetes problémát vet fel: másfajta környezet és életritmus, másfajta szokások és kötődések, ennek kapcsán másfajta jellemek kibontakozása.

Petrovác István: Szombatra péntek

A felszabadulás idején, az összekuszálódott felnőttvilágban egy csoport fiatal szinte elzárva a világtól, felnőtt ember tud lenni, az egymásra utaltság, az egymásért való felelősséget, az elzártág az önállóságot alakítja ki bennük.

Nagy Katalin: Legfeljebb három pojon

Gyerekcsínyek az úttörőéletben — néha meglepő hatással. Az őrsi élet sok vidámsággal, a mai gyerekek — iskolai és mozgalmi — élete, tevékenysége.

Szántó Tibor: A Denevér-kastély

Ritka nagy művészettel megírt jellegzetes mai fiatal-probléma; hogyan lehet híressé lenni? Ez a vágy gyakran felelőtlenésekre, sőt tragédiába hajszolja a gyerekeket, más alkalommal nagyszerű tettekre sarkallja őket. Közben rádöbbennek: a felnőttvilág se nem jó, se nem rossz, hanem az erkölcs és az emberség törvénye szerint vannak benne jók és rosszak is.

Kiss József László: Jó szelet, kapitány!

Vidám vízi táborozás ember, ill. gyerekpróbáló szerepe. Helyes kapcsolat a mozgalmi vezető — aki tanár is — és az úttörő — aki gyerek is — között. Kötelesség és játékoság, hiúság és becsület, lustaság és adott szótétel szembe igen élethű helyzetekben. Közben számos táborozási tapasztalatot átad a pedagógus szerző.

Erdős László: Kényszerleszállás

A fantasztikus kalandregény hősei mai gyerekek, akik egy időgép segítségével a nem rég múltba jutnak. Így szembeesőtök — gyerek-szemmel — a jelen és a múlt.

Colette Viver: Sarkcsillag

Egy párizsi fiú tengerparti nyaralása kapcsán az író sok példát sorakoztat fel az igazi barátságra, a nehéz helyzetekben való helytállásra, az őszinte segítőkészre és nem utolsósorban a bátorságra, de nem a „vagánykodásra”. A szülők iránti mély, gyermeki szeretet is kirajzolódik.

Meindert DeJong: Kerék az iskolán

Az összefogás, egymás segítése, a közös akadás, a legnehezebb feladatok megoldására is képes. A felelőtlenység, ha jószándék is a rugója, veszélyes. Ilyen komoly erkölcsi tanulságok levonására késztet az író.

Megay László: A foglyot etetni kell

Budapesti gyerekek nyomorúságos-romantikus élete a háború utáni években. Felelős-e a kisfiú apja tetteiért — veti fel a kérdést az író. Életrevalóság és a veszély nem érzékelése, gyermeki kegyetlenség és igazi jószívűség, rossz-szaság és őszinte segítőkészség váltják egymást a kötet lapjain.

Jacsejkin, Jurij: A mi titkaink

Ügyes pedagógiai irányítással játékosan a legnehezebb feladatokat — mint pl. a lustákat tanulásra serkenteni — is meg lehet oldani. Közben számos nemes emberi tulajdonság kialakulását is elősegítheti a pedagógus.

Vörös Károlyné

Petőfi Sándor:

ANYÁM TYÚKJA

A családi életéről, a hazai tájról, a hazáról szólnak a Petőfi-versek.

Néhány vers már az iskolás könyvekből is ismerős, vagy majd ott bukkan fel újra.

A válogatás jó útjelző a további Petőfi-versek felé. Kass János megragadó rajzai segítik átélni a versek lírai hangulatát.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

Arkagyij P. Gajdar: Iskola

A regény hőse az ifjú Gajdar. Iskolájában a diákok forradalom hatására leveszik a falról a cár és a cárné képét. A diákok is pártokba tömörülnek. Az ifjú Gajdar apja hatására rájön, hogy a sok párt és mozgalom közül mely az igazi. Apját kivégzik. Apjától örökölt pisztolyával nekivág a nagyvilágnak. Gyerekfejjel, tagja lesz a Vörös Hadseregnek. Életének erről az izgalmas, mégis szép korszakáról szól

a könyv, amelynek új kiadását Éh Sándor illesztette.

(Móra Könyvkiadó — Kárpáti Kiadó. Budapest — Uzsgorod, 1972.)

Jurij Jakovlev: Megyek az orrszarvú után

Sok ember barátkozik kutyával, macskával, tart díszhalakat, galambokat. Nagyon kevés az olyan ember, aki orrszarvúval barátkozik.

A második Alexej Bocsarov ilyen ritka barátságot kötött az állatkert orrszarvújával. Erről szól Jakovlev könyve, melyet F. Györffy Anna színes rajzai díszítik.

(Móra Könyvkiadó — Kárpáti Kiadó. Budapest — Uzsgorod 1972.)

Einstein—Infeld: Hogyan lett a fizika nagybatalom

A világ egyik legnagyobb elméleti fizikusának egyetlen ismeretterjesztő műve, amelyben a fizikai elméletek születését, hanyatlását és az új eszmék feltűnését és kibontakozását mutatja be.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1971.)



Előfizetőinkhez!

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala kéri előfizetőinket és az előfizetni szándékozókat, hogy jelentkezzenek előfizetési igényeikkel; hogy a lapot zavartalanul küldhessük.

A még esetleg hátralékban levő előfizetőinket kérjük, hogy hátralékukat sürgősen egyenlítsék ki. Kívánságra átutalási postautalványt küldünk. Rózsaszínű postautalványon is lehet befizetni!

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala közli,
hogy korlátozott példányszámban még kaphatók
a Módszertani Közlemények Könyvtárának alábbi kötetei:

Óraleírások és Elemzések 313 oldalon 8 Ft

Hazaszeretetre nevelés 141 oldalon 6 Ft

Kiadóhivatalunk megkeresésre a megrendeléshez
átutalási postautalványt küld.

A lap előfizetési díja egy évre 40,— Ft. Előfizetés: a Tanárképző Főiskola Szakszervezeti
Bizottsága, Szeged, „Módszertani Közlemények” 393—280 számú csekkszámlára.

A lap évente ötször jelenik meg.